ماثيو ليبمان

المدرسة وتربية الفكر

ترجمة الدكتور
إبراهيم يحيى الشهابي

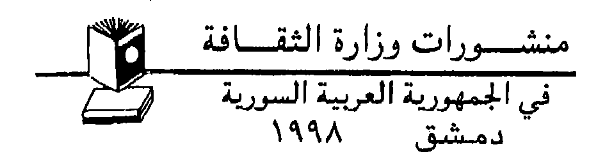
دراسات اجتماعية (٣٤)

ماشو ليمان

المدرسة وتربية الفكر

ترجمة الدكتور

إبراهيم يحيى الشهابي



منشورات وزارة الثقافة
في الجمهورية العربية السورية
دمشق ١٩٩٨

العنوان الأصلي للكتاب:

Thinking In Education

MATTHEW LIPMAN

Professor of philosophy and Director, Institute For the Advancement of Philosophy For Children, Montclair State College

المدرسة وتربية الفكر = Thinking in Education / ماثيوليبمان؛ ترجمة ابراهيم يحيى الشهابي. -دمشق: وزارة الثقافة، ١٩٩٨. - ٤٠٨ ص؛ ٢٤سم. - (دراسات اجتماعية؛ ٣٤).

١- ٤ر١٥٥ ل ي ب ت ٢- ٠١٥ر٣٧٠ ل ي ب ت ٣- العنوان
٤- العنوان الموازي ٥- ليبمان ٦- الشهابي ٧- السلسلة

مكتبة الأسد

الايداع القانوني: ع - ٦٣٧/ ٤/ ١٩٩٨

دراسات اجتماعية
« ٣٤ »

مقدمة المترجم

التربية أخطر مهمة يمارسها الإنسان على نفسه وعلى غيره . ولانبالغ إن قلنا إنها صناعة الإنسان ، إذ يولد الانسان على الفطرة ثم يأخذ بالتشكل نفسياً وفكرياً وثقافياً متأثراً بالبيئة التي ينشأ فيها والمحيط الذي ينخرط فيه بدءاً من تعامله مع ثدي أمه في اللحظات الأولى من خروجه إلى هذه الدنيا ، وتفتحه على بيت فيه أب وأم أو أم وحدها أو أب متزوج امرأة أخرى إما كضرة أو بسبب موت الزوجة الأولى ، وفيه أخوة وأخوات أو إخوة فحسب أو أخوات فحسب ؛ وكل ذلك له أثر في شخصية الطفل وسلوكه وطريقة تفكيره وأسلوب تعامله مع هذه الدنيا التي جاء إليها ولابد من التفاعل معها ، مروراً بالحي والمدرسة والرفاق والأقارب وأبناء القرية أو المدينة والناس على نطاق أوسع وانتهاء ببلوغه سن الرشد واكتمال شخصيته وتسلمه مهامه الاجتماعية أو السياسية أو التربوية أو غير ذلك من المهام التي لاحصر لها والتي على كل امرئ أن يتحمل عبئاً منها .

ومن هنا كانت التربية من أهم وأخطر المهام التي يقوم بها الانسان ، فإما أن ينشأ جيل بنَّاء حضاري ديمقراطي عامل مجد محب أو أن ينشأ جيل على غير ذلك ، إما أن يتقدم الوطن ويرتفع شأن الأمة ، ويكون لها دور في بناء الحضارة الانسانية وإما أن يتخلف الوطن وينخفض شأن الأمة وتغدو ريشة في مهب الريح ومرتعاً للأقوياء يستغلونها أو يبتزونها أو يفرضون عليها مايشاؤون . كل ذلك نتاج التربية

لذلك عندما خيرت بين عدد من الكتب لأنتخب واحداً أترجمه ، اخترت على الفور مايتعلق بالتربية وخصوصاً هذا الكتاب الذي يتحدث عن «التفكير» وضرورة إدخال تعليم التفكير إلى المناهج المدرسية منذ المراحل الأولى للتعليم . إن تعليم الأطفال كيف يفكرون عملية ليست سهلة ، بل هي من أخطر وأهم المهام التربوية ، إنها تخلق رجالاً يعرفون كيف يتعاملون مع الأحداث والتطورات ، وكيف يتعاملون مع الناس الآخرين ، ومع البيئة . إن تعليم التفكير يولد رجالاً ونساء يشعون نوراً ويفجرون حركة وطاقة وقادرين على البناء والعطاء وعلى إحداث التفاعل الحضاري بين شعوب الأرض وأممها .

ولا يسعني في ختام هذه الكلمة البسيطة إلا أن أشكر الدكتور فخر الدين القلا الذي استشرته بشأن المصطلحات التربوية فلم يبخل عليّ ، بل منحني من الوقت والجهد ماينبغي ألا أنساه له .

وختاماً أرجو أن يحقق هذا الكتاب الغاية المرجوة منه .

المترجم
د . ابراهيم يحيى الشهابي

دمشق في ١٦/ ١١/ ١٩٩٦م
٦ رجب /، ١٤١٧ هـ

تعريف بالكتاب:

أصبح تعليم التفكير، في عالمنا المتزايد تعقيداً، أمراً ملحاً ومع ذلك تشير الدلائل إلى أن أطفالنا لايتعلمون كيف يفكرون. لقد استطاع ماثيو ليبمان، أحد المنظرين التربويين الروّاد، أن ينفذ إلى صميم إشكالاتنا التربوية في كتابه «التفكير في التربية» وأن يطرح اقتراحات عملية عميقة لحل تلك الإشكالات.

يصف كتاب «التفكير في التربية» الإجراءات التي ينبغي وضعها في مكانها المناسب إذا ماأريد للتلاميذ في جميع مستويات التربية أن يصبحوا أقدر على التفكير والمحاكمة المنطقية، وأكثر حصافة، إنه يوصي بتحويل غرفة الصف إلى مجتمع تقصٍّ، وبإعادة صياغة النظام المعرفي الفلسفي بحيث يقدم مفهومات وقيماً يفتقر إليها المنهاج الحالي. لقد وضعت هذه التوصيات الآن موضع التنفيذ، إذ غدا مجتمع التقصي استراتيجية تعليمية تربوية معترفاً بها، كما حُوِّلت الفلسفة الأكاديمية التقليدية إلى نظام معرفي يقدم نموذجاً من التفكير الأعلى وثبة، ويعرض صورة لما يمكن أن تكون عليه التربية.

مدخل

إن كانت هناك مؤسسة يمكنها الادعاء بأنها مؤسسة عالمية ادعاء مشروعاً فهي المدرسة . إذ مهما كانت الثقافات مختلفة فإن المدارس يشبه بعضها بعضاً بصورة ملحوظة ، فنظام التربية الذي تقدمه قائم على الافتراض المسبق بأن الأطفال يذهبون إلى المدرسة ليتعلموا . إنهم يتعلمون المهارات الأساسية كالقراءة ، والكتابة والبراعة الرياضية . ويتعلمون كذلك موضوعات كالجغرافيا والتاريخ والأدب .

لقد قال أحد المعلقين الآخرين المتشائمين ذات يوم إن الإنسان اخترع الكلام ليخفي أفكاره . وربما يكون هذا المعلق نفسه قد أضاف قائلاً إن الناس يرسلون أطفالهم إلى المدارس ليحولوا بينهم وبين التفكير . فإذا كان الأمر كذلك فإن المدرسة لاتعدو كونها وسيلة لتقييد النجاح . فليس من السهل منع الأطفال من التفكير . والواقع أن أجمل ذكرياتنا عن سنوات مدرستنا هي التي تتعلق بتلك اللحظات التي كنا نفكر فيها وحدنا- ليس بالطبع بسبب النظام التربوي ، بل على الرغم من ذلك النظام .

ومع ذلك مازال هنالك خط من التفكير التربوي يقول إن تقوية تفكير الطفل ينبغي أن تكون المهمة الرئيسة للمدرسة ، وليس فقط حصيلة عرضية- هذا إذا حدثت مثل تلك الحصيلة . ويجادل بعضهم في هذا الاتجاه لأنهم يعتقدون أن تعليم مواطني المستقبل في المدارس في جو ديمقراطي يتطلب أن يكون التلاميذ منطقيين ، ويتحقق ذلك بفضل تشجيع محاكماتهم المنطقية والعقلية . في حين يجادل آخرون في هذا الاتجاه لأنهم يرون أن الأنظمة الاجتماعية للعالم- وخصوصاً الأنظمة الاقتصادية والبيروقراطية والقانونية- تتحول إلى العقلانية ، وبالتالي فإن المدارس يمكن أن تُعِدَّ الأطفال خير إعداد للعالم الذي سيواجهونه عندما يكبرون ، بفضل تعزيز عقلانيتهم . وهناك فريق ثالث مقتنع بأن مساعدة الأطفال على التفكير جيداً ، وعلى التفكير بأنفسهم يعد أمراً مطلوباً ليس فقط

لدواعي المنفعة الاجتماعية، بل لأن من حق الأطفال أنفسهم أن يتلقوا ما لايقل عن ذلك.

منذ أواسط سبعينات القرن العشرين غدا أنصار التفكير في المدارس (والكليات) أكثر عدداً وأعلى صوتاً بصورة متميزة؛ وتتزيّن الراية التي رفعوها بعبارة «التفكير النقدي»، وعلى الرغم من أن هؤلاء ومعارضيهم لايدركون بوضوح تام ماذا يستلزم التفكير النقدي، فإن هذه الصيحة تزداد تعاظماً. إن صناعة كتب النصوص المدرسية، بعد عقود من النظر المضني في الاتجاه الآخر، أخذت في مطلع ثمانينات القرن العشرين تقدم بعض التنازلات الخجولة لدعاة التربية التأملية بإضافة يافطات تفكير نقدي لأسئلة المراجعة، بغض النظر عن المضمون غالباً، مع طرح تمرين كتابي هنا وهناك بهدف تعزيز بعض مهارات التفكير الخاصة. أما صناعة الاختبارات، غير الراضية عن بنود الاختبارات التي يصعب تقويمها أو تدريجها، فقد قاومت طويلاً جعل اختباراتها أكثر تأمُّليَّة؛ على أساس أن التفكير لايُعلَّم. لكنها أسقطت هذه الذريعة الآن وانغمست في مراجعة واسعة النطاق للاختبارات. يدعو إداريو المدارس إلى إيجاد «طرق تُدخِلُ التفكير في صلب المنهاج»، انطلاقاً، على مايبدو، من مفهوم أن التفكير يمكن إضافته إلى مقرر الدراسات الحالي بسهولة إضافة الفيتامينات إلى غذائنا. تسود الآن برامج مهارات التفكير التي يَعدُ الكثير منها بتحقيق معجزات بين عشية وضحاها كما أن مدارس التربية في كل مكان تقوم بتقديم مقررات حول التفكير النقدي يدرس من خلالها معلمون شموليون، من منطلق الإحساس بالواجب، نتائج البحث في المعرفة البعدية، والتفكير المتنوع، ومجالات علم النفس التربوي الأخرى التي يُعتقد أنها مرتبطة بالتفكير النقدي. حتى إن أقسام الفلسفة في الكليات والجامعات قد أدلت بدلوها في هذا الميدان فحذفت في بعض الحالات مقررات غنية بالعلوم الانسانية لتقدم بدلاً عنها مقررات أساسية من التفكير النقدي. كذلك دوائر التربية الحكومية لم تَتَخَلَّف عن الركب، حتى إنها أخذت تصدر أوامر رسمية بإدخال مقررات في التفكير النقدي في الكليات الحكومية كما فعلت كاليفورنيا. حتى الصحافة (التي

تبدو لها عبارة «التفكير في التربية» متناقضة ظاهريا ومثيرة للاهتمام) تتعامل مع كل حالة محلية يشجع فيها معلم على التفكير بوصفها لحظة جدارة إعلامية عظيمة يضاف بفضلها زخمٌ لفيض المطالب المتعاظم لتحقيق إصلاح تربوي.

ومما أسهم في صخب هذا الاتجاه أصوات أولئك الآباء الذين يشكُّون في أن مناهج المدارس الابتدائية الحالية مصممة لتحويل الأطفال الحيويين المحبين للبحث والتدقيق والمفكرين الذين دخلوا إلى رياض الأطفال منذ زمن ليس بالبعيد إلى أطفال غير مباليين ضعيفي التمييز عديمي التفكير عندما يصلون إلى الصف الرابع أو الخامس، الأمر الذي جعل مؤلفي كتب النصوص المدرسية وناشريها ميالين إلى الرد على هذا الاتهام يتناغم منسجم بأنهم إنما يتبعون توصيات أذكى علماء النفس التنموي التي تقول إن تربية الأطفال الصغار ينبغي أن تكون «ملموسة» وليست «تجريدية». إذ إن التربية في المراحل المبكرة يجب أن تكون فترة مرح سعيد، وتربية حسية وبدنية وليست ذهنية بوجه خاص- وكأن الذهن لم يقدم أشكاله الخاصة من المرح والسعادة.

وفي الوقت نفسه تتدفق الآراء الفعّالة في هذا الاتجاه آتية من فروع معرفة كعلم الادراك والذكاء الاصطناعي وعلم اللغة النفسي وفلسفة الدماغ التي لم تكن موجودة قبل ربع قرن؛ إذ يعامل الدماغ كحاسوب أو كحاسوب خارق، أو ليس كحاسوب إطلاقاً. والواقع لايوجد اتفاق على وجود شيء كالدماغ أو عدم وجود مثله، وإن كان هناك مايشبه الدماغ، فإنه لايوجد اتفاق على ماتدل عليه الكلمة. لذا فإننا هنا نحاول رفع سوية تربية أطفالنا قليلاً لنجد أنفسنا قد وقعنا في شباك سر عظيم كأي سر يوجد في الطبيعة.

مالذي يشكل التفكير؟ إن التفكير الجيد، في نظر هذا الخبير هو التفكير الصحيح المنسجم المتماسك، ولكنه في نظر ذاك الخبير، هو التفكير التوسعي الخيالي الإبداعي. فالعالمُ الأول يشير إلى أمثلة من التفكير الجيد في الأدب، أما العالم الثاني فيشير إلى أمثلة منه في تاريخ العلم أو يفهم التفكير الجيد على أنه توظيف للمنهجية العلمية. يرحب فيلسوف بالتفكير الجيد لتجسيده المنطق

والعقلانية، في حين يرحب به فيلسوف آخر لأنه يجسد التروي والمحاكمة العقلية. ويهلل له مُرَبٍّ لأنه يعيننا على تحديد مانؤمن به، في حين يرى مُرَبٍّ آخر أن القرارات المتعلقة بالمعتقدات لامحل لها في السياق المدرسي وأن على المعلم أن يهدف إلى مساعدة التلاميذ فقط على اكتشاف ماتتوافر لديهم من دلائل كافية لتأكيده.

وفي خضم هذه الفوضى، ينبغي أن يتخذ الإداريون قرارات بشأن كيفية رفع سوية العروض التربوية في مدارسهم سواء تطلب ذلك إعادة تدريب المعلمين أم لا؛ وإن كان لابد من إعادة تدريبهم، فلابد للاداريين أن يتخذوا قرارات بشأن المقاربة التي سوف يستخدمونها لتعليم التفكير النقدي وللوصول إلى مثل هذه القرارات فهم بحاجة لأن يسترشدوا بتعاريف تحدد بدقة مالذي يعنيه التفكير النقدي وكيف يمكن جعله عمليا. ويحتاجون كذلك إلى تحديد المعايير التي يقرر بموجبها المعلمون والباحثون فيما إذا كان مثل هذا التفعيل ناجحاً أم لا.

إن التفكير في التربية مطروح كخطوة في هذا الاتجاه. فهو لايدعي أنه كامل وحاسم، بل يحاول إثارة أسئلة عديدة لابد من إثارتها، وإعطاء بعض الإجابات التي يمكن إعطاؤها في هذه المرحلة المبكرة جداً من مراحل تطور العملية التربوية الموجهة بالتفكير فإذا كان كتاب (ماك بيك) Mc Peck «التفكير النقدي والتربية» تقويماً قاسياً للتفكير النقدي (على الرغم من أنه ليس بالضرورة تقويماً غير سليم) فإن كتاب «التفكير في التربية» يُعَدُّ تقويماً إيجابياً لما يمكن للتفكير النقدي أن يسهم فيه ضمن عملية إعادة بناء التربية التي آن أوان استحقاقها منذ أمد طويل. تؤكد بعض الفصول على النظرية وتنعم فصول أخرى النظر في الممارسة؛ بعضها فلسفي وبعضها تعليمي؛ بعضها اجتماعي وبعضها تاريخي.

لايدعي كتاب «التفكير في التربية» أنه نتاج علم متخصص. ولايدعي أنه متجرد وأنه ليس بذي محاكمة عقلية. إنه يرى أن مقدرة الفلسفة، عندما يعاد بناؤها بناء سليماً وتُعلَّم تعليماً مناسباً، على أن تسفر عن تفكير عالي الرتبة في التربية،

أكبر من مقدرة أية مقاربة بديلة. لم تُطرح بعد قضية هذا الادعاء؛ ويمكن أن تُعَدَّ الدراسة نوعاً من التمهيد لطرح مثل هذه القضية.

هنالك ادعاء ثانٍ (رغم أنه ليس أخيراً) لابد من اثارته في كتاب «التفكير في التربية» هو أن منهجية تدريس «مجتمع التَّقَصّي» ينبغي أن تكون منهجية لتعليم التفكير النقدي سواء استخدمت صيغته الفلسفية أم لا.

أما الادعاء الثالث فهو أنه ليس من قبيل الصدفة أن التفكير النقدي ينتسب إلى مثل هذين المصطلحين المتشابهين: «النقد» و«المعايير». فلهذين المصطلحين علاقة بالمحاكمة المنطقية والتقويم والمحاكمة العقلية، ولهذه المصطلحات، بدورها، علاقة بالتفكير الأعلى رتبة الذي يشجع الطلاب على الانشغال به. وبما أن المحاكمة المنطقية مهارة وحرفة فإنه يمكن تعليمها ودراستها وتعلُّمها. وبما أن المحاكمة العقلية فن، فإن مجتمع التقصي يقدم البيئة التي يمكن أن تمارس فيها وتكتسب. لقد كان (سبينوزا) يتجهم بغير حق عندما قال إن كل شيء رائع يُعَدُّ صعباً تماماً كما هو نادر. علينا أن نخلق مجتمعاً يزدهر فيه التفوق بأشكال متنوعة وبوفرة. ويعد رفع سوية العنصر التأملي في التربية نقطة انطلاق معقولة.

لقد وصلنا في التربية الأمريكية نقطة ينبغي علينا عندها أن نحدد معالم كيفية رفع سوية العملية التربوية برمتها، وليس رفع سوية جزء فقط أو غيره من أجزائها. ومما يعنيه هذا هو أن على الطلاب أن يكونوا مشاركين في رفع السوية. ربما يكون لدينا أفضل المعايير في العالم للتعليم، ولكن إذا مافهم الطلاب أن هذه المعايير تخص المربين ولاتخصهم أيضاً فإنهم سيشعرون بأنهم خُدعوا وغرر بهم. ينبغي أن يُبيّن للطلاب كيف يجعلون المقاييس الفعَّالة أمراً جُوَّانيا إذا ما أريد لهم أن يتعايشوا معها. وإذا ماأردناهم أن ينظموا تفكيرهم بطريقة مسؤولة، وإذا ماأردناهم أن يفكروا بأنفسهم علينا إذن أن نراهم يستحوذون على قيم العملية التربوية كأنها مُلكٌ لهم، تماماً كما يستحوذون على قيم العملية الديمقراطية إذا ماأرادوا التعايش مع تلك العملية.

الجزء الأول

التربية من أجل التفكير

---

١ - النموذج التأملي للممارسة التربوية

هنالك ثلاثة نماذج أساسية من المؤسسات الخاصة والعامة في مجتمعنا: الأسرة وتمثل قيماً خاصة ممأسسة(*)؛ والدولة تمثل قيما عامة مُمأسسة؛ والمدرسة تمثل بصورة مصغرة اندماج النموذجين. ولكون المدرسة مزيجاً من المصالح الخاصة والعامة فإنها لاتقل أهمية عن المصالح الخاصة المتميزة عن سواها أو عن المصالح العامة المتميزة عن سواها. وتعد من نواح معينة أهمها إطلاقاً لأنه من خلالها تحاول الأجيال الماضية والأجيال الحاضرة أن تضع بصمتها على المستقبل. ومع ذلك فإن صراعات السياسة والممارسة تكثر وتحتدم في المؤسسات الثلاثة كلها- الأسرة والحكومة والمدرسة- لإن إدارة كل من الأسر والحكومة ترغب في تشكيل الأجيال القادمة في صورتها الخاصة، بيد أن حقائق التغير الاجتماعي- من نُمُوٍّ وتَرَدٍّ، وتحول عشوائي أو منظم- تتآمر لتهزم مثل هذه الطموحات.

المدرسة هي ساحة المعركة لأنها، أكثر من أية مؤسسة اجتماعية أخرى، صانعة لمجتمع المستقبل، ولهذا تطمح كل جماعة أو طائفة اجتماعية في واقع الأمر إلى السيطرة على المدرسة من أجل تحقيق غاياتها. إن الفكرة المقبولة هي أن المدارس تعكس القيم المعترف بها في زمانها؛ فعليها ألا تتحدى مثل هذه القيم أو تطرح بدائل لها. فكثير من الآباء يرتعدون هلعاً لدى تصورهم أن المدارس ستأخذ على عاتقها مبادرة التغيير الاجتماعي، لأنهم يخشون أن يعني ذلك سيطرة هذه الطائفة الاجتماعية أو تلك على المدارس سعياً لفَرْضِ إرادتها على العالم.

---

* ممأسسة: مؤطرة في إطار مؤسساتي. (المترجم)

إذن طالما أنه ينظر إلى المدرسة على أنها ممثلة لجميع الطوائف الاجتماعية وليس لطائفة معينة، فهي قادرة على الاحتفاظ بادعائها الشرعية في مجتمع ديمقراطي لأنها لن تتنازل عن ادعائها بالنزاهة. ومن ناحية أخرى فإنها سوف تنزع في ظل مثل هذه الظروف إلى أن تكون مؤسسة محافظة- بل تقليدية.

وهذا هو، في واقع الأمر، حال المدرسة في مجتمعنا الحالي. وفيما يتعلق بمدارس التربية التي تُعدُّ معلمي المستقبل، ربما لاترى نفسها موردّة للملاك* الفني إلى المناطق المدرسية التي تؤلف سوقاً لمثل هذا الملاك. ومع ذلك فإن المناطق المدرسية تحدد مواصفات الكتب المقررة التي يريدون لها أن تُعَلَّم، والطريقة التي تُعَلَّم بها، وربما لايكون من المرغوب فيه استئجار معلمين شموليين ممن دُربوا ليعلموا كتباً مختلفة تماماً بطرق مختلفة جداً. ولهذا تسوِّغ مدارس التربية مقاومتها للتغيير على أساس أن إعداد تلامذتها إعداداً مختلفاً يسيء إليهم على الرغم من حقيقة أن بعض أساتذة التربية يثقون ثقة كاملة بأساليب إعداد المعلمين التي يستخدمونها. ولكن ليست مدارس التربية وحدها تعلل مقاومتها للتغيير، فالمناطق المدرسية تلتمس لنفسها الأعذار على أساس أن ناشري الكتب المقررة والنصوص لايزوّدونهم ببدائل ملائمة، ويشير الناشرون بِدَوْرِهم إلى أنهم محاطون بدوائر التربية التابعة للولايات وأن البحوث الصادرة عن مدارس التربية كفيلة بالدفاع عن مواقفهم. وهكذا يرى كل عامل نفسه مُثَبَّتاً في مكانة ولاحول له في التغيير. لهذا فإن النُّقاد من الخارج يستنفذون جهودهم عبثاً لغايات عملية. إذ إن اعتبارات معينة كالاختبارات والنصوص وصانعي الكتب- وباختصار، إن اعتبارات اقتصادية وبيروقراطية- قد حصرت النظام في مكان بحيث يكون حُراً فقط في دوائر، تماماً كالقارب الذي لَصِبَت** دفته المُوَجِّهة.

فلو كانت هذه الاعتبارات هي الوحيدة لكان الوضع أكثر اكتئاباً مما هو عليه. إن الولاءات التي تربط أعضاء الأسرة بعضهم ببعض هي القرابة، وضرورات تنشئة

---

* الملاك هو مجموع الموظفين العاملين في دائرة ما، ويطلق عليه أحياناً اسم «ذاتية» الدائرة. (المترجم)

** لصب: التصق فثبت فلم يعد يتحرك. (المترجم: عن لسان العرب)

الأطفال، والتقسيم الاقتصادي للعمالة والتواقف* الجنسي. إن الولاء الحكومي الأولي هو للإجماع الذي باسمه يمكن عملياً تسويغ أية سياسة عسكرية أو اقتصادية. (المحاكم تمثل استثناء جزئياً لهذا التعميم طالما أن الدستورية والسابقة ينبغي أخذهما في الحسبان. بيد أن القوانين التي تتبعها المحاكم هي وليدة الإجماع) والمدارس، من جهة أخرى، لديها معيار مختلف تتوجه إليه؛ ذلك هو العقلانية.

العقلانية بوصفها مبدأ تنظيمي

هنالك، بالطبع، أنواع عديدة من العقلانية، فهناك عقلانية الوسيلة والغاية. ومن الأمثلة على ذلك هيئة ترى أن هدفها النهائي هو الربح وأن سياساتها المختلفة هي وسيلة لتحقيق الحد الأعظم من الأرباح. وهناك نمط آخر من العقلانية له علاقة بتوزيع السلطة ضمن تنظيم هرمي. ومن الأمثلة على ذلك، العسكرية والكنيسة والحكومة. كما يمكن رؤية هذه الهيئات كأنماط مختلفة من العقلانية. فالجيش، مثلاً، منظم تنظيماً هرمياً ومع ذلك فإنه يُهيَّأ دائماً للبحث عن نصر عسكري. والمدارس، كذلك، هيئات بيروقراطية ذات توزع عقلاني للسلطة، ولكن هدفها إنتاج أشخاص مثقفين- أشخاص حسني الاطلاع بقدر ماينبغي أن يكونوا، ومفكرين بقدر مايمكن إعانتهم على أن يكونوا كذلك.

ليست الحصافة مجرد عقلانية، بل هي عقلانية مكيَّفة بالمحاكمة العقلية. فالمدارس، كالمحاكم، تخضع لقواعد رسمية معينة، لكننا نحتاج في مجتمع ديمقراطي إلى مواطنين سليمي التفكير قبل كل شيء. فكيف نربي من أجل الوصول إلى الحصافة؟

ليست المدارس هي التي ينبغي، ببساطة، أن تنظم تنظيماً عقلانياً لكي تتمكّن من تسويغ تنظيمها وإجراءاتها لوضع لوائح التربية. كما أن المدارس لاتشتغل ببساطة لصالح من تخدمهم (خلافاً للأعمال الأخرى التي تشتغل لتحقيق ربح للذين يملكونها أو يديرونها). إن التلاميذ هم الذين يعبرون المدرسة وهم الذين

---

* التواقف: الاعتماد المتبادل، أي اعتماد كل جنس على الآخر. (المترجم)

ينبغي معاملتهم بعقلانية بهدف جعلهم كائنات أكثر حصافة. وهذا يعني أن كل مظهر من المظاهر المدرسية يجب أن يكون، من حيث المبدأ وعلى أي مستوى، قابلاً للدفاع عنه عقلانياً. ويجب أن تكون هناك أسباب أفضل لاستخدام هذا المنهج دون سواه، وهذه النصوص والاختبارات وطرق التعليم دون سواها من البدائل. إن الأساس المنطقي هو نفسه في كل مثال: فالأطفال الذين يربون في مؤسسات منطقية يكونون أكثر حصافة من الذين يربون في ظروف لاعقلانية. فالنمط الأخير، كما نعلم، هم الذين ينشأون لاعقلانيين ويربون أطفالهم تربية لاعقلانية كذلك. فمزيد من المدارس العقلانية يعني مزيداً من الآباء العقلانيين، ومزيداً من المواطنين الحصيفين، ومزيداً من القيم العقلانية في كل مكان.

هل نستطيع أن نربي من أجل الحصافة دون أن نربي من أجل التفكير؟ هذه هي المعضلة التي واجهها (كَانْت) Kant. لقد أراد مخلصاً للناس أن يفكروا من تلقاء أنفسهم، وكان مستعداً للتفكير في تعليمهم على ذلك وهم أطفال. ولكن التفكير الذاتي الذي كان في ذهن كانْت ليس هو الانشغال الكلي في التقصي الذي نطالب به اليوم؛ بل هو طاعة كل فرد اختيارياً للمبادئ الشاملة المعممة[1]. وهكذا كانت العقلانية عند «كانْت» مختلفة تماماً عن العقلانية عند «سقراط» أو «أرسطو» أو «لوك» Locke أو «ديوي» Dewey.

تعليم مدرسي بدون تفكير

من الحقائق التي تلاحظ غالباً ويُعَلَّق عليها فيما يتعلق بالأطفال الصغار جداً عندما يبدأون ثقافتهم رسمياً في رياض الأطفال هي أنهم يتفجرون حيوية وفضولاً وخيالاً وحباً للبحث والتقصّي. ويحتفظون بهذه السمات فترة من الزمن. ولكن يبدأ الأنحدار يأخذ طريقه تدريجياً ويصبحون سلبيين. يُعَدُّ الجانب الاجتماعي

١- تبدأ مقالة «كانت» (ماهو التنوير؟) بتعبير قوي عن الحاجة إلى مجتمع نفكر فيه جميعاً بأنفسنا بدلاً من أن يكون علينا أوصياء يفكرون عنا. ولكن يبدو أن كانت مع تقدم المقالة لم يدرك ضرورة النقد الذاتي الداخلي في المؤسسات الديمقراطية. استمرت الأسس التي وضعها فيما بعد للنظام الغيبي للأخلاق، وأطرت هذه المقاربة في نظام معين.

للتعلم في المدرسة عند كثير من الأطفال- وهو أمر مشترك مع الأقران- نِعْمة مُقيّدة. أما الجانب التربوي فهو محنة مرعبة.

بما أن السنوات الخمس أو الست الأولى من عمر الطفل تنقضي وهو في البيت، وبما أن هذه الفترة، على مايبدو، لاتفسد نشاطات الطفل الذهنية، فإنه يبدو غريباً اتهام خلفية الطفل بأنها سبب فقدانه فيما بعد لشيء من الفضول والخيال. بل من المحتمل أكثر أن يُعزى ذلك إلى طبيعة التعليم في المدرسة. فكيف لنا أن نفسر لماذا لاتخمد يقظة الطفل الذهنية ونشاطه في الظروف المعاكسة غالباً التي يعيشها في أسرته وإبان فترة رعايته، في حين تُثبَّط في غالب الأحيان في ظروف الصف المتجانسة؟

من الفرضيات التي يبدو أنها تستحق الدراسة هي أن الأطفال الذين يتعلمون الكلام يكونون في وضع أكثر غموضاً وإلغازاً حتى من الوضع الذي يكون فيه مهاجر في ثقافة أجنبية. إذ يظل لدى المهاجر لغته القومية فيستخدمها، في حين أن الطفل الذي مازال في خطواته الأولى لايملك أية لغة إطلاقاً. لكن الطفل محاط بعالم إشكالي بكل مافي الكلمة من معنى، عالم كل شيء فيه يثير فيه التقصّي والتساؤل التأملي، عالم مثير للفكر كما هو مثير للعجب ومحرض على العمل. ومن أكثر الأمور إلغازاً لايضاهى في هذا العالم هو أسرة المرء ذاتها والنظام السائد المحيّر الذي يتبعه أفراد الأسرة ويسعون إلى فرضه على القادم الجديد. فالطفل يجد هذا العالم غريباً، ولكن هذه الغرابة مغرية؛ فهي تستخرج الكلام والفكر من الطفل. ومما يزيد تحريض هذا "النُموّ" هو احتمال أن يؤدي اكتساب الطفل للكلام إلى اندماج أكمل في حياة الأسرة والبيت وممارساتهما.

ربما يتوقع الطفل من المدرسة أن تكون بيتاً بديلاً، وأسرة بديلة- محيطاً يحرض الفكر والكلام باستمرار؟ إن بيئة البيت تحتوي غالباً، حتى وإن لم يكن ذلك مدركاً، على الكثير مما ينبغي تعلُّمه ومما ينبغي أن يمارس ويجرب بحيث تشكل تحدياً مستمراً للطفل الصغير بالذات. أما الذي يكتشفه الطفل في المدرسة الابتدائية الأولى، من ناحية أخرى، هو بيئة ذات بنية مستكملة تماماً. حيث يوجد الآن

برنامج لابد للأمور كلها أن تتوافق معه ، بدلاً من انسياب الأحداث بعضها في بعض ، كما هو الحال في البيت . وبدلاً من التعابير التي يمكن أن تفهم بالتقاط مغزاها من السياق كله الذي تحدث فيه ، يجد هنا في المدرسة لغة صف موحدة لاتأبه بالسياق ، وبالتالي تكون خالية من التعليمات الملغزة . فالغموض الطبيعي الذي تتسم فيه بيئة البيت والأسرة قد استعيض عنه هنا ببيئة مستقرة مُنظَّمة كل شيء فيها منتظم وواضح . فيكتشف الأطفال ، رويداً رويداً ، أن مثل هذه البيئة نادراً ماتكون منشطة أو متحدية . والواقع أنها تستنزف ماجلبوه معهم من رصيد المبادرة والإبداعية والتأملية . بل تستغل المدرسة طاقاتهم وتعيد اليهم قليلاً منها . وسوف يكتشف الأطفال بعد فترة وجيزة أن التعلُّم في المدرسة موهن ومثبط للهمم بدلاً من أن يكون منشطاً ومثيراً للذهن . وباختصار لايقدم التعليم المدرسي سوى القليل من حوافز التفكير الطبيعية بالطريقة التي تقدمها بيئة البيت . وهكذا فإن هبوط الاهتمام لدى الطالب هو النتيجة الطبيعية لدخوله المدرسة .

من الصعب أن يقبل المعلمون الذين جهدوا طويلاً ليصبحوا محترفين في حمل مسؤولية الصفوف المدرسية الأولية هذه الملاحظات . ولكن هذه الملاحظات لم يقصد بها توجيه اتهامات . فالمعلمون يعملون ماتعلموا أن يعملوه ، وينفذون ذلك جيداً . فربما كانت المشكلة تكمن في ماتعلموه ، ومع ذلك فإن هذا هو حقل تربوي يُسَلّمُ به جَدَلاً ولايخضع غالباً لإعادة التقويم . إذ إن التسليم جدلاً بالإعداد المهني للمرء يعد ممارسة أكاديمية طبيعية .

يدرك ، في الواقع ، كثير من المعلمين هذه الأيام أن الإصرار الدائم على النظام والانضباط يُمكن أن يكون مفسَداً ومدمراً للعفوية التي يرغبون في تهذيبها ورعايتها . إن الحل لايكمن في الفترات المتناوبة من الصرامة والعشوائية : تمارين كتابية حيناً ، ولعب حر حيناً آخر . بل يكمن الحل في اكتشاف الاجراءات التي تشجع التنظيم والابداع كليهما ، تجعل التلاميذ يخترعون حكايات ويقصونها على أقرانهم في الصف . ويعبر «جون ديوي JOhn Dewey» عن هذه المسألة بقوله : «إن إشكالية الأسلوب في تشكيل عادات من التفكير التأملي هي إشكالية إقامة شروط

وظروف تثير الفضول وتوجهه؛ وإشكالية إقامة روابط بين أمور خبرها التلاميذ والتي سوف تثير في مناسبات لاحقة فيضاً من الاقتراحات وتخلق قضايا وأهدافا تخدم الترابط المنطقي في تتابع الأفكار»[1] فالمنهاج الذي يفتقر، بحد ذاته، إلى الترابط المنطقي لايمكن أن يكون نموذجاً للطفل في نضاله لتطوير مفهوم التتابع. لدى الأطفال حسٌّ قوي بما يجري ولكنهم لايملكون بالضرورة فهماً لكيفية تتابع الأشياء لكي يبدأوا بالبناء والنمو من تلقاء أنفسهم. ولهذا يحتاج التلاميذ إلى كتب نصوص سردية بدلاً من كتب نصوص معلوماتية، كي يكون النمو والتطور مع الموضوعات المتكررة والتنوع أمام أعينهم باستمرار. إذ ربما يكون من الأفضل تقديم نموذج النمو من قبل المنهاج ومن قبل مجتمع أقران الطفل من أن يقدم من قبل أولئك الراشدين.

ممارسة أكاديمية عادية
مقابل ممارسة أكاديمية نقدية

يمكن التمييز بين الممارسة الأكاديمية «العادية» والممارسة الأكاديمية «النقدية». دعني أقول أولاً إنني أعني بـ«الممارسة» أي نشاط منهجي. ويمكن وصفها كذلك بالممارسة المألوفة والمعتادة والتقليدية وغير التأملية، ولكن هذه الصفات لاتجعل مصطلح «منهجي» يصل إلى حقيقة أن الممارسة ليست عشوائية أو لانظامية أو مشوشة. إضافة إلى ذلك، هنالك إحساس عام بالقناعة فيما يتعلق بموقفنا تجاه ممارستنا نحن، تماماً كما يوجد لدينا احساس بالقناعة فيما يتعلق بآرائنا التي تفتقر لآراء الآخرين. ولن يكون أمراً مبالغاً فيه إذا قلنا إن الممارسة للعمل كالعقيدة للفكر». فالمعتقدات أفكار نحن مقتنعون بها على الرغم من حقيقة أننا لانتحرّاها

١-«كيف نفكر (نيويورك، هيث، ١٩٣٣)، ص٥٦-٥٧، أشهر أعمال ديوي التربوية هي «الطفل والمنهاج» (شيكاغو، مطبعة جامعة شيكاغو، ١٩٠٢)، و«الديمقراطية والتربية» (نيويورك: ماكملان، ١٩١٦)، و«الخبرة والتربية» (نيويورك، ماكملان، ١٩٣٨). وهناك، على أية حال، عروض لآرائه في أمكنة غير مألوفة كنقده للتربية الرائدة في أيامه والتي توجد في طبعة جوزيف راتنر، و«الذكاء في العالم الحديث: فلسفة جون ديوي» (نيويورك: راندوم هاوس، ١٩٣٩، ص٦١٦-٢٦.

باستمرار؛ والممارسة هي مانقوم به منهجياً بقناعة ولكن بدون أية درجة واضحة من التقصي أو التأمل.

يفترض غالباً أن الممارسة اللاتأملية تكون لاعقلانية، وخطرة، ولكن ليس هذا أمراً لازماً، كما أن الحالة عموماً ليست هكذا. فالممارسات اللاتأملية، كالعادات والتقاليد السائدة بنجاح في سياق ثقافي معين، تنزع إلى الاستمرار في السيادة بقدر ماظل السياق في حاله. وحتى عندما لايتغير السياق الثقافي- ثم يتغير بعنف- فإن ما يتبقيّ من العادات والتقاليد هي التي تحافظ على المجتمع متماسكاً، كما قال «دوركهايم»Durkheim[1].

في حالات أخرى، يمكن أن تكون الممارسة التقليدية ناجحة ولكنها تستمر، على أية حال، إما لعدم وجود بدائل، وإما لأن البدائل القابلة للحياة والنمو قد حُظِر اتباعها، الأمر الذي يحول دون التأمل فيها. مازال هناك خيار آخر هو إجراء فحص مميِّز للممارسة وهو أمر يتم غالباً ضمن القرائن التربوية. وهذا يتيح للممارس أن يزاوج بين الفكرة القائلة بأن الممارسات التي لاتختبر ليست جديرة بأن تمارس، والالتزام، وفق الواقعية، بالمبدأ القائل إن الممارسات التي مورست ليست جديرة بأن تفحص وتدقق.

إن المجتمع الذي ينفق أموالاً طائلة على بعض أنماط الممارسة يُعَدُّ، بوجه عام، مُكرَّساً لتحسين مثل هذه الممارسة؛ ومرَّةً أخرى، ليست هذه هي الحالة بالضرورة. فعلى سبيل المثال، أجريت أبحاث تربوية كثيرة لغاية واضحة هي تسويغ ممارسة تربوية قائمة أو تعزيزها، كما توصلت أبحاث كثيرة أخرى إلى هذه النتيجة رغم أنها لم تُجرَ لهذه الغاية[2]. ومع ذلك فالعكس صحيح أيضاً. إذ من الطبيعي أن يؤدي قدرٌ معيَّنٌ من البحث التربوي ليست غايته تحسين ممارسة تربوية إلى إحداث مثل هذا التحسين، تماماً كما هو طبيعي أن يؤدي كثير من البحث غايته بصراحة إحداث تحسين تربوي إلى نتائج ليست بذات شأن ولاطبيعة مفيدة.

١- إميلي دوركهايم Emile Durkheim، «تقسيم العمالة في المجتمع»، (نيويورك: ماكميلان، ١٩٣٣).

٢- قارن دونالد شون Donald Schön، «الممارس التأملي» (نيويورك: بيزك، ١٩٨٣).

على الرغم من حقيقة أن السلوكيات التعليمية تتضمن منطقة واسعة تماماً من الحصافة وحرية التصرف فإن ممارسة التعليم مؤطرة في النظام المؤسساتي ومقيدة بالتقاليد. يستغل المعلمون هذه المساحة من حرية التصرف ويفخرون بمقدرتهم على ذلك. ومع هذه فإن المحاولات الإبداعية على حاشية الممارسة الأكاديمية لاتكفي لإحداث تغيرات واسعة النطاق في سلوك المعلمين. ويعزى ذلك، جزئياً، إلى ماأسماه ويبلين Veblen «عجز المعلمين المدرَّب» عن إعادة بناء حدود الدور المفروض عليهم في مدارس التربية[1]. بل أكثر من ذلك، يعزى الأمر إلى أنه نتيجة لعزل المعلم في غرفة الصف إلى التضامن الخادع لسلك المعلمين. إذ إن ابتكاراً يحققه معلم معين يستدعي استحساناً وترحيباً من المدير في مبنى مدرسة معينة، ولكن من المسلّم به أن مثل هذه الابتكارية لاتنتشر، كما أن فرصة تأثيرها على الممارسة الأكاديمية عموماً تعد بعيدة جداً.

مما لاشك فيه أن المعلمين يمقتون الطريقة التي يبدو أنهم يهملون بها عندما يتعلق الأمر بالابتكارات التي يحققونها في المناهج المدرسية، ويدركون القوة الهائلة التي تستخدمها دور الكتب المقررة وصفقات البيع التي تعقدها الولايات الأكبر. ومن ناحية أخرى، لايهمل ناشرو الكتب المقررة المعلمين وخبراتهم عندما يتعلق الأمر بإعادة بناء نصوص جديدة؛ إذ يبحث الناشرون عن أفضل مايمثل الممارسة الأكاديمية العادية التي يستطيعون العثور عليها، مع نتيجة أن النصوص عادة يكتبها أساتذة جامعيون محدود والخبرة العملية، أو معلمون محدود والخبرة النظرية، أو فرقٌ من الكتاب الطلقاء المستقلين. وفي أية حالة من هذه الحالات تكون النتيجة تعزيز الممارسة الأكاديمية العادية[2]. (يسود النموذج نفسه فيما يتعلق بإنتاج الاختبارات ونشرها).

١- انظر تورشتاين ويبلين Thorstein Veblen، «التعلُّم العالي في أمريكا» (نيويورك: ساغامور، ١٩٥٧).

٢- قارن تحليل توماس كون الواضح للطريقة التي تبنى فيها النصوص وتستخدم في التربية العلمية في «التوتر الجوهري» (شيكاغو، مطبعة جامعة شيكاغو، ١٩٧٧)، ص٢٢٨- ٣٩.

وهذا يقودنا أخيراً إلى خطوات لابد من اتخاذها لجعل الممارسة العادية ممارسة نقدية . يمكن تحديد أربع خطوات على أنها مراحل تأمل في الممارسة ؛ هي :

١ - نقد ممارسة زملاء المرء

٢ - النقد الذاتي

٣- تقويم ممارسة الآخرين

٤ - والتقويم الذاتي

وتعتمد الدرجة التي أصبحت فيها الممارسة الأكاديمية العادية ممارسة نقدية على مدى اشتمال أي من هذه العوامل أو كلها .

لذلك ، ربما يشمل التأمل في الممارسة توضيح الافتراضات السائدة والمعايير وكذلك الانسجام بين المبادئ والممارسة السائدة . بل أكثر من ذلك ، ربما يشمل مؤسسة التغيير الفعَّالة وليس مجرَّد اقتراح مثل هذه التغييرات . وأخيراً يؤلف التأمل في الممارسة تقصّي الممارسة ذاتها ، والتقصي الفعَّال يتضمن تدخلات مناسبة .

يُدفع الممارسون الأكاديميون إلى التفكير بطريقة نقدية في مناسبات كهذه (ليس في أي نظام معين) :

- عندما يكون عمل الكلية قيد القراءة أو المراجعة

- عندما تعمل في لجنة عليها إجراء محاكمة عقلية لاقتراح مقدم من الكلية .

- عندما تحفظ مَظلمة في ملف ، أو عندما تبحث مظلمة

- عندما يتحدى الطلبة المعايير التي تُدَرَّج بموجبها المقررات الدراسية والمواد التي تُدرس وطرق التدريس المتبعة

- عندما يكتب اقتراح بمنحة أو يراجع ذلك الاقتراح

- عندما تجري محاكمة عقلية للفصل في منازعات مدرسية أو تتعلق بحرم الجامعة مثل المنازعات التي تنشب بين الطلبة والإدارة أو بين الإدارة والكلية أو بين الكلية والطلبة .

- عندما تقارن سلوكك المهني الفعلي بما تعتقد أنه ينبغي أن يكون عليه أو عندما تقارن مدرستك أو مهنتك بما ينبغي أن يكونا عليه.

- عندما تكتشف تحيزاً في نفسك أو في الآخرين.

- عندما تبحث عن بديل لممارسة قائمة ولكنها غير مرضية

- عندما تكتشف أمراً إشكالياً لايعده الآخرون إشكالياً.

- عندما تقوم نظرية عن طريق الممارسة، وتقوم ممارسة بفضل النظرية.

- عندما تعترف بما يتضمنه سلوكك المهني فيما يتعلق بالآخرين.

من الواضح أنه يمكن توسيع هذه القائمة توسيعاً كبيراً. إنها تنزع إلى طرح بعض الأسباب المعينة التي تجعلنا نصر على أن التفكير النقدي ينبغي أن يكون تفكيراً ذاتي التقويم حتى ولو كانت محاولة التقويم الذاتي فاشلة.

إعادة بناء العملية التربوية

سوف أفترض، فيما يلي، وجود نموذجبين متناقضين تناقضاً حاداً من الممارسة التربوية- النموذج القياسي للممارسة العادية، والنموذج التأملي للممارسة النقدية. إن افتراضات النموذج القياسي السائدة هي:

١ - تكمن التربية في كونها نقل المعرفة من الذين يعلمون إلى الذين لايعلمون.

٢- المعرفة هي معرفة العالم، ومعرفتنا عن العالم واضحة لالبس فيها ولاغموض

٣- المعرفة موزعة بين الأنظمة غير المتداخلة والشاملة، في الوقت نفسه، للعالم الذي يراد معرفته.

٤ - يلعب المعلم دوراً حازماً في العملية التربوية، لأنه إذ كان المعلمون يعرفون عندها فقط يستطيع الطلبة أن يتعلموا مايعرفون.

٥- يكتسب الطلبة المعرفة عن طريق امتصاص المعلومات، أي المعطيات المتعلقة بالمواصفات؛ فالعقل المثقف هو العقل المخزَّن بالمعطيات والمعلومات جيداً وبالمقابل، فإن افتراضات النموذج التأملي السائدة هي :

١- التربية هي نتاج الاسهام في مجتمع موجّه من قبل معلم، والذي من بين أهدافه تحقيق الفهم والمحاكمة العقلية السليمة.

٢- يُحرَّض التلاميذ على التفكير في العالم عندما يتبيَّن لهم أن معرفتنا عنه غامضة وملتبسة وملغزة.

٣- يفترض في الأنظمة التي يجري فيها التقصي ألاتكون متداخلة ولاشاملة، وبالتالي تكون علاقاتها بموضوعها إشكالية تماماً.

٤- موقف المعلم هو اللاعصمة عن الخطأ (المستعد للتسليم بالخطأ إن وقع)، وليس موقف الحزم السلطوي.

٥- يتوقع من الطلبة أن يكونوا مفكرين ومتأملين، وأن يغدو أكثر عقلانية وحكمة

٦- ليس تركيز العملية التربوية على اكتساب المعرفة، بل على إدراك العلاقات ضمن الموضوع المطروح على بساط البحث والتدقيق.

ينبغي أن يكون واضحاً الآن أن النموذج التأملي يفترض أن تكون الثقافة تقصياً، في حين لايفترض النموذج القياسي ذلك. ومن ثم هناك اختلاف حول الشروط التي ينبغي أن تتم بموجبها العملية التربوية، وهناك اختلاف بالأهداف المطلوب تحقيقها. وهناك اختلاف فيما ينجز وفي كيفية انجازه. فمثلاً، بموجب النموذج القياسي، يقوم المعلمون بتوجيه أسئلة إلى الطلبة، ويُعد الطلبة بأنهم يفكرون إذا ماتعلموا مايُعلَّمون؛ أما بموجب النموذج التأملي، فيُعدُّ الطلبة بأنهم يفكرون إذا ماشاركوا في مجتمع التقصي.

كنت أقارن بدلالات عامة جداً النموذج القياسي للممارسة العادية بالنموذج التأملي للممارسة النقدية. عند هذه النقطة أريد أن أنعم النظر في عدد من المعالم

الأصلية للنموذج التأملي. وسوف يتم وضع هذا المخطط الموجز بخطوط عريضة جداً؛ بمعنى أن بقية الكتاب سوف تنشغل بملء التفاصيل. إن المفاهيم التي سأعمل بها ليست دقيقة واضحة تماماً وفنية؛ بل هي مسهبة وقابلة للنقاش. إنها تشمل معالم مهيبة مثل التقصي والمجتمع والعقلانية والمحاكمة العقلية والإبداعية، والاستقلالية الذاتية التي تحمل في طياتها أكثر من نفحة فلسفية تقليدية. ومع ذلك فهي مفهومات أساسية لأية نظرية تربوية، وخير لنا أن نتصدى لها وجهاً لوجه بدلاً من أن نغدو أكثر اضطراباً ونوصى بمحاولتنا الالتفاف حولها.

وفي الوقت نفسه أود التأكيد على أن مفاهيم كهذه والمبادئ المرتبطة بها، والتضمينات المنبثقة عنها هي فقط الجانب التجريدي النظري للممارسة النقدية. فإن فشلنا في إحكام القبضة على الممارسة- أي الطرق التي تحدث بموجبها التربية التأملية عملياً في الصف- فإننا نكون على وشك الوقوع فريسة لسوء الفهم كأولئك الذين تعج حياتهم بالممارسة ولكنها خالية من النظرية.

التربية بوصفها عملية تقصٍّ

كان جون ديوي مقتنعاً بأن الثقافة فشلت لأنها ارتكبت خطيئة تصنيفية فاحشة: إذ خلطت بين المنتجات الختامية المنجزة المشذبة لعملية التقصي وبين موضوع التقصي الخام الفج وحاولت جعل التلاميذ يتعلمون الحلول بدلاً من البحث في الإشكاليات والانخراط في التقصي بأنفسهم. فكما أن العلماء يطبقون أسلوباً عملياً لاستكشاف حالات إشكالية، كذلك ينبغي أن يفعل الطلبة إذا مارغبوا أساساً في أن يتعلموا كيف يفكرون وحدهم. لكننا، بدلاً من ذلك، نطلب إليهم أن يدرسوا النتائج الختامية لما اكتشفه العلماء؛ إننا نهمل العملية ومجرياتها ونركز على الناتج وعندما لاتستكشف الإشكالات لأول مرّة، فإنه لايتولد اهتمام أو حافز، وتظل مانستمر في تسميتها «تربية» لعبة تحزيرية وزائفة. لايشك جون ديوي في أن ماينبغي حدوثه في الصف هو التفكير- تفكير مستقل، خيالي، واسع غزير. والطريق الذي اقترح سلوكه لتحقيق هذه الغاية- وهنا يخالفه بعض أتباعه- هو أنه ينبغي للعملية التربوية في الصف أن تأخذ عملية التقصي العلمي نموذجاً لها تحتذيه.

مجتمع التقصي

إن هذه العبارة التي صاغها، على مايبدو، «تشارلز ساندرز بيرس» Charles Sanders peirce كانت في الأصل محصورة بممارسي التقصي العلمي، الذين يمكن اعتبارهم يشكلون مجتمعاً لأنهم جميعاً يكرسون أنفسهم لاستخدام إجراءات متماثلة في تتبع أهداف متطابقة[1]. ومنذ أيام بيرس جرى توسيع نطاق العبارة حتى شملت أي نوع من التقصي سواء كان علمياً أم غير علمي. وهكذا، يمكننا الآن التحدث عن «تحويل الصف إلى مجتمع تقص» حيث يصغي التلاميذ بعضهم إلى بعض باحترام، يبنون على أفكار بعضهم بعضاً، يتحدون بعضهم بعضاً في تقديم أسباب لتعزيز أفكار تكون بدون هذا الدعم لاقيمة لها، ويساعدون بعضهم بعضاً في استخلاص النتائج مما يقال ويسعون إلى تحديد افتراضات بعضهم بعضاً وتمييزها. يحاول مجتمع التقصي تتبع التقصي إلى حيث يُفضي بدلاً من الانحصار ضمن حدود الأنظمة القائمة. إن حواراً يحاول التوافق مع المنطق يتحرك إلى الأمام حركة غير مباشرة كالقارب الذي يسير عبر الريح، متعرجاً، ولكن هذا الحوار في تقدمه عبر العملية يغدو شبيهاً بالتفكير ذاته. وبالتالي عندما يستبطن المشاركون في الحوار هذه العملية ويتشربونها في ذواتهم فإنهم يصلون إلى التفكير بنقلات تشبه مجريات عملية الحوار. إنهم يصلون إلى التفكير كما تفكر العملية ذاتها.

الحساسية تجاه ماهو إشكالي

ربما يطرح المعلمون أسئلة، وربما يجيب عليها الطلبة، ولكن أياً من الفريقين لايشعر بأقل وخزة من شك أو حيرة ولايشعر بأي تفكير حقيقي يجري في ذهنه لأن العملية ميكانيكية ومستنبطة. ومن جهة أخرى هناك أوقات يبدأ فيها التقصي لأن مايتم مواجهته- كبعض الزيغ، أو بعض التناقض، أو كأمر يتحدى التسليم به على علاته- يستحوذ على اهتمامنا ويتطلب تأملنا وتدقيقنا فيه. فإذا ماتبين عندئذ أن

---

١ : سي. أس. بيرس C.S.Peirce، «تثبيت المعتقد» في طبعة جوتس بوتشلر Justus BuchIer، كتابات بيرس الفلسفية (نيويورك: دوفر، ١٩٥٥)، ص٥-٢٢.

التفكير في الصف مرغوب فيه، لايستطيع المنهاج أن يطرح نفسه واضحاً ومحسوماً لأن هذا يشل الفكر. بل على المنهاج أن يطرح جوانب من الموضوع ليست محسومة وفيها إشكالية مجتمع تقصٍّ.

الحصافة (سلامة التفكير)

يحاول العلم، بقدر مايستطيع، أن يكون نموذجاً من العقلانية. فهو يسعى لوضع قوانين لتعليل مايحدث وللتنبؤ بما سيحدث، بل ربما يعطي لنفسه دوراً أخلاقياً ويحاول إحداث تحولات يتطلب الأمر استدعاءها من أجل جعل الأمور أفضل ماسوف تكون عليه لو لم يحدث مثل هذا التدخل. بيد أن كثيراً من مظاهر العالم- خصوصاً تلك التي تتعامل مع السلوك الإنساني- لايمكن التعامل معها أو صياغتها بالسمة الدقيقة للعلم. إذ لابد من التقريب، وعلينا أن ننمي مفهوم «المناسب» بدلاً من توقع استجابة فكرنا وشكل الأشياء استجابة دقيقة. وعلينا أن نرضى بالوصول إلى حل متوازن ليس بالضرورة صحيحاً بكل تفاصيله. علينا أن نرضى بنتيجة معقولة حتى وإن لم تكن عقلانية بكل مافي الكلمة من معنى. يعد هذا صحيحاً في حالة النزاعات الأخلاقية لأننا نكتشف أكثر فأكثر أن القضايا الخلافية في هذه الحالات لاتحسم عقلانياً وأنه لابد من التوفيق واستخدام صفقات تسمح لكل فريق أن يحفظ ماء وجهه ويحتفظ بكرامته واحترامه لنفسه. ويمكن أن تُرى التربية على أنها مختبر كبير للعقلانية، ولكن من الواقعية أكثر رؤيتها على أنها سياق يتعلم الأطفال الصغار ضمنه أن يكونوا مفكرين بحيث يكبرون ليصبحوا مواطنين مفكرين ورفاقاً حصيفين وآباءً سليمي التفكير.

العلاقة والمحاكمة العقلية

إن محاكمة الأمور وتقديرها يعني محاكمة العلاقات فيما بينها وتقديرها، إما بفضل اكتشاف ماهو قائم منها أو بابتكار علاقات بينها. قلة من القراء هم الذين سيكونون قد نسوا تلك الامتحانات السهلة التي تسعى إلى استنباط حكم بفضل صياغةِ مهمة تبدأ بالكلمتين السحريتين: «قارن وغاير» «قارن وغاير بين الأثر

التاريخي للثورة الأمريكية والثورة الفرنسية» «قارن وغاير بين نظرية بياجيه Piaget النفسية ونظرية ڤايجوتسكي Vygotsky» «قارن وغاير بين الأساليب الفنية لعصر النهضة والرسم الباروكي Baroque» من الواضح أن المعيارين في مثل هذه الحالات هما «التماثل والاختلاف» ولكن التماثل والاختلاف هما نوعان من العلاقات، تماماً مثل «الجزء والكل»، «الوسيلة والغاية» و«السبب والنتيجة» وغيرها من العلاقات الأخرى التي لاحصر لها. وماالأنظمة سوى المعلومات التي تحويها هذه العلاقات؛ بل أهم من ذلك أنها بُنى العلاقات التي تُنَظِّم ضمنها مثل هذه المعلومات.

سمات

المحاكمات العقلية هي تسويات أو أحكام تفصل في مالم يُسوَّد من قبل أو لم يفصل به أو في ماكان إشكالياً بصورة أو بأخرى. يمكننا القول إن «التقصّي والمحاكمة العقلية» ينتميان عموماً بعضهما إلى بعض بوصفهما «عملية ومُنتج»، بيد أن الرابطة بينهما ليست حصرية؛ إذ إن بعض التقصيات لاتنتهي بمحاكمة عقلية، وبعض المحاكمات العقلية لاتكون نتاجاً للتقصي. من الناحية النموذجية، على أية حال، تعد نواتج التقصي تلخيصاً وتعبيراً عن السمة التقويمية لعملية التقصّي: فعملية التقدير تنتج تقديرات، وعملية التصوير تنتج صوراً وعملية التحليل تنتج تحليلات. ومن أجل التوصل إلى أحكام سليمة فإننا نحاول غالباً شرح هذه العلاقات على أنها مزيج سعيد من التقويم النقدي والتقويم الإبداعي. إن مثل هذه التعليلات الاستعدادية يمكن أن تكون مفيدة ولها مكانتها، بيد أنه من المرجح، على المدى البعيد، أن مايجعل الأحكام السليمة سليمةً هو دور المحاكمات العقلية في تشكيل الخبرة المستقبلية: أي أن تكون أحكاماً نتعايش معها، من ذلك النوع الذي يغني حيواتنا التي سنحياها.

العلاقات

التفكير هو منهج اكتشاف روابط وفواصل أوصنعها. فالعالم مكوَّن من مركَّبات (من الواضح أنه لاوجود للأمور البسيطة غير المركبة) مثل

الجزيئات والكراسي والناس والأفكار، ولهذه المركبات روابط مع بعض الأشياء وليس مع سواها. إن المصطلح الشامل للتعبير عن هذه الروابط والفواصل هو «العلاقات» وبما أن معنى المركب يكمن في العلاقات التي تربطه بالمركبات الأخرى، فإن كل علاقة، لدى اكتشافها أو ابتكارها، تعد معنى، وبالتالي فإن المراتب والأنظمة الكبرى من العلاقات تشكل هيئات كبرى من المعاني.

التفكير في فروع المعرفة

يرى هيرست Hirst أن ديوي يخطئ عندما يتحدث عن منطق عملية التقصي بأنه ذو تفوق تربوي. إنه يعتقد أن ماينبغي أن تأخذه التربية من العلم ليس العملية، بل الناتج. فالمعرفة العلمية نموذجاً من العقلانية. كل المعرفة العلمية مشروطة لابد من تعليلها بالدلائل أو بالأسباب. وهذه هي المعرفة ذاتها التي ينبغي أن يتعلم الطلاب الطموح إليها. تعد المعرفة التي هي ناتج منجز لعملية التقصي معرفةً منظمة منطقياً، وعلى الطالب أن يبحث عن ذلك التنظيم بحيث لايدعى حقيقة مابدون دليل، ولايعرض أفكاراً دون قَرْنها بأسباب، ولاتقويماً يصدر بدون معايير مناسبة ذات صلة بالموضوع[1].

إن مايقربه هيرست هو أنه كما ينبغي لطالب اللغات الأجنبية أن يطمح الى التفكير في تلك اللغات (وليس مجرد القدرة على الترجمة من لغة إلى لغة أخرى في الوقت الذي يفكر فيه بلغته الأم)، كذلك ينبغي على متلقي التربية العقلية* أن يفكر في اللغات التي تمثلها فروع المعرفة. إذ لايكفي تَعَلُّم ما حدث في التاريخ: بل علينا أن نكون قادرين على التفكير تاريخياً. «فالذي نريده هو أن على التلاميذ أن

١: بول أتش: هيرست Paul H.Hirst، «الجوانب المنطقية والنفسية لتعليم موضوع ما»، في طبعة آر. أس. بيترز R.S.Peters «مفهوم التربية» (نيويورك: مطبعة هيومانيتز Humanities، ١٩٦٧)، ص،٤٤-٦٠.

* التربية العقلية هي التربية الموجهة نحو تنمية العقل وليس نحو الحاجات المهنية أو التقنية.

(المترجم: عن المورد للبعلبكي)

يبدأو بالتفكير تاريخياً أو علمياً أو رياضياً، مهما كان ذلك التفكير بدائياً؛ أن يكفروا بالطريقة المتميزة عن الموضوع الخاص المطروح»[1]. بيد أن هذا ماكان يراه هيرست، على مايبدو، طالما كان يتيح لنفسه السير في اتجاه «التفكير الفعَّال»، وعندما ووجه بتقرير لجنة هارڤارد لعام ١٩٤٦ «التربية العامة في مجتمع حر»[2] الذي حدد السمات الجوهرية للتربية العامة بأنها القدرة على التفكير بطريقة فعَّالة، والقدرة على إيصال الفكرة، وإجراء محاكمات عقلية ذات صلة بالموضوع، والتمييز بين القيم، تخلَّى عن التفكير وتراجع إلى إنقاذ «المعالم العامة لأشكال المعرفة»[3].

التلمذة التحادثية

تثير مغامرة المحادثة الأسروية اهتمام الطفل الناشىء فيها وفضوله فيتعلم «التعرُّف على الأصوات» و«تمييز المناسبات الملائمة للتكلم» بحيث ينخرط تدريجياً في «مهارة» هذا الحوار الدائر و«الاشتراك فيه». وعندما يحين وقت التربية الرسمية يحدث مرة أخرى، كما يقول ميشيل أو كسيشوت Michael Oakeshott، «انخراط في مهارة هذه المحادثة والاشتراك فيها حيث نتعلم التعرّف على الأصوات وتمييز المناسبات الملائمة للتلكم، و . . . . اكتساب العادات الذهنية والأخلاقية الملائمة للمحادثة. إن هذه المحادثة هي التي تعطي في النهاية للنشاط والتعبير الإنسانيين مكانهما وسمتهما»[4]. ومن جهة أخرى، يمجد مارتن بوبر الحوار بدلاً من المحادثة. (إنه يصنف المحادثة مع المجادلة، والدردشة الودية، وكلام المحبين على أنها شبح حوار ليس أكثر). إذ إن الحوار الأصيل يحدث فقط عندما يضعُ كل

١: بول هيرست، المصدر السابق نفسه، ص٤٥.

٢: لندن، مطبعة جامعة أكسفورد، ١٩٤٦.

٣: بول أتش. هيرست، «التربية العقلية وطبيعة المعرفة» في طبعات آر. أف. ديردن R.F. Dearden، وبي. أتش. هيرست، وآر. بيترز» التربية ونمو العقل» (لندن: روتلدج Routledge وكيجان بول Ke-gan Paul، ١٩٧٢)، ص. ٣٩٧.

٤: «صوت الشعر في حديث البشر»، العقلانية في السياسة (نيويورك: بيزك Basic، ١٩٦٢)، ص١٩٩.

مشارك المشارك الآخر أو المشاركين الآخرين في ذهنه بصورتهم الخاصة الحالية، ثم يستدير إليهم بهدف إقامة علاقة حية متبادلة بينه وبينهم[1]. ومن ناحية مثالية، تتميز العلاقة بين المعلم والطلبة بهذه السمة الحوارية الوجاهية. إنها، بآن واحد، مجتمع يعرض التلْمذة والاحترام المتبادل، وهي ورشة تنقل فيها المهارات التقليدية من جيل إلى جيل. وعلى الرغم من التأكيد التقليدي الواضح لدى أوكيشوت وبوبر كليهما[2] فإن نَظرَتيهما إلى التربية قد أثّرتا تأثيراً كبيراً على الاصطلاحات التربوية في الربع الأخير من القرن العشرين.

الاستقلال الذاتي

من الشائع تمييز النموذج التأملي للتربية عن النموذج القياسي على أساس أن الهدف الأولي للنموذج التأملي هو الاستقلال الذاتي للمتعلم. يكون هذا صحيحاً من حيث أن المفكرين المستقلين هم أولئك الذين يفكرون بأنفسهم»، أولئك الذين لايرددون كالببغاوات مايقوله الآخرون أو يفكرون به، بل يُجرون محاكماتهم العقلية الخاصة بهم للدليل المطروح، ويشكلون فهمهم الخاص للعالم ويطورون تصوراتهم عن أنماط الأشخاص الذين يرغبون أن يكونوا عليها، وعن العالم الذي يرغبونه أن يكون. ولسوء الحظ يقترن الاستقلال الذاتي، غالباً، بنوع من الفردية الفظة: إذ يكون المفكر النقدي المستقل من النمط المعرفي العدواني ذاتي الاكتفاء، تحميه مظلة من الحوارات القوية التي لاتقهر. والواقع أن النموذج التأملي اجتماعي ومجتمعي تماماً. فهدف هذا النموذج التعبير بوضوح عن الفروق المثيرة للخلاف في المجتمع، وتطوير حوارات لدعم الادعاءات المتنافسة، ومن ثم التوصل، عبر تفكير مترو، إلى فهم للصورة الأكبر التي تتيح إصدار حكم أكثر موضوعية.

ربما يوحي هذا إلى البعض أن غاية النموذج التأملي تتحقق بتوليد الأحكام التي أشير إليها قبل قليل. بيد أن هذه قراءة خاطئة للحالة. فغاية العملية التربوية

---

١ - المصدر السابق نفسه.

٢ - مارتن بوبر، «بين الانسان والانسان» (لندن: كيجان بول، ١٩٤٧).

هي مساعدتنا على صياغة أحكام أفضل كي نستطيع متابعة تعديل حيواتنا بطريقة أكثر حكمة. ليست الأحكام غايات بحد ذاتها. فنحن لانمارس أعمال الفن كي نحكم عيها، بل نحكم عليها من أجل أن نحصل على خبرات جمالية غنية: كما أن إصدار الأحكام الأخلاقية ليس غاية بحد ذاته؛ بل هو وسيلة لتحسين نوعية الحياة.

التفكير الأعلى رتبة

يعزو معلقون مختلفون الخصائص المختلفة إلى التفكير الأعلى رتبة، ولكن يبدو أن مايعنونه عموماً هو التفكير الغني بالمفهومات، والمنظم تنظيماً متماسكاً، والاستكشافي باستمرار. كل من هذه الخصائص مثيرة للجدل. إذ يمكن القول إن التفكير الأعلى رتبة لايحتاج أن يكون غنياً بالمفهومات، طالما أنه يستطيع أن يكون قوياً، مرناً، وفير الموارد، وهكذا، حتى عندما يتعامل مع المواد السطحية فكرياً. ولاتحتاج المادة أن تكون منظمة تنظيماً متماسكاً مثلها كمثل الأعمال الابداعية التي تذهلنا بعدم انتظاميتها ومع ذلك تؤثر فينا ببصيرتها. ولاحاجة لأن تكون استكشافية بإصرار، إذ ربما يكفي أن تعكس صورة الحقيقة بدلاً من التدقيق فيها.

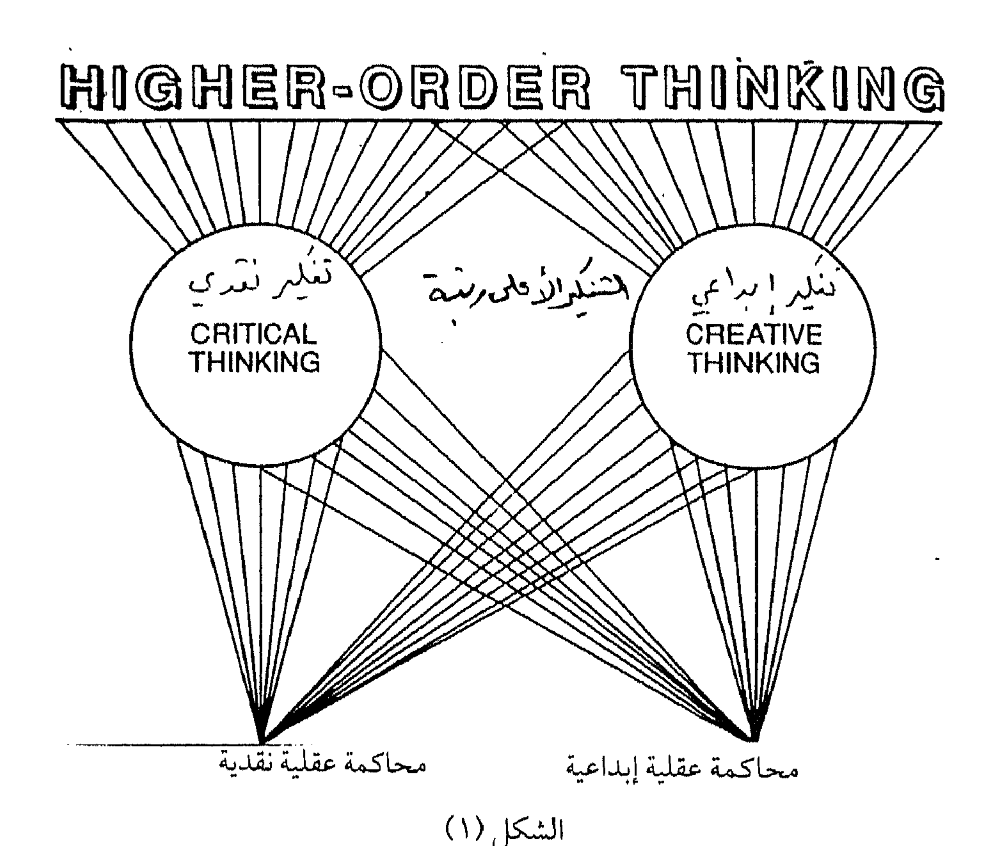
لاأجد هذه الاعتراضات صلبة وجوهرية بحيث نرجح قيمة الخصائص الثلاثة المذكورة أعلاه. «فالتفكير عالي الرتبة» كغيره من المصطلحات التقنية الكثيرة، يمكن أن يكون فكرة مفيدة حتى وإن كانت غامضة غموضاً مزمناً. فالخصائص الثلاثة المذكورة أعلاه- الثراء، والتماسك، والفضولية- يمكن النظر إليها على أنها خصائص يرجع إليها دائماً التفكير عالي الرتبة، وليست خصائص لاينحرف عنها أبداً. ولكن إذ كانت حالة التفكير المطروحة للفحص والتدقيق تفتقر افتقاراً كبيراً لهذه السمات، فمن المشكوك فيه عندئذ أن ينظر إليها على أنها حالة من التفكير عالي الرتبة.

وكما أن السؤال عن ماهية التفكير عالي الرتبة مهم، فإن السؤال حول كيفية التعليم للوصول إليه لاتقل أهميـة. وعند هذه النقطة، أُبدي ملاحظة فقط بأن الخطيئة التي ترتكب دائماً فيما يتعلق بالتعليم من أجل التفكير عالي الرتبة تنشأ مباشرة من الافتراضات الضيقة التي تسود غالباً في البحث التربوي. وتقترح هذه الافتراضات أنه طالما يمكن تحليل الكميات إلى جزيئات، فإن تجميع الجزيئات يجب أن يسبق بناء الكليات. وبعبارة أخرى فإن غرس مهارات معرفية عالية الرتبة في الطلبة سوف يسفر عن تفكير عالي الرتبة لديهم. وبودي القول إنه ينبغي أن نُعلِّم مباشرة وعلى الفور من أجل التفكير عالي الرتبة، بعكس ماهو مطروح. فالمهارات تهتم بنفسها، وإن لم تفعل، فإن المسألة تكون مسألة إصلاح لاحق. ينزع التعليم المباشرة من أجل التفكير عالي الرتبة لأن يكون ذا معنى كبير لدى الطلبة والمعلمين على حد سواء. لذلك فهو مجز حقاً. فكيف إذن نُعلِّم من أجل تفكير عالي الرتبة؟

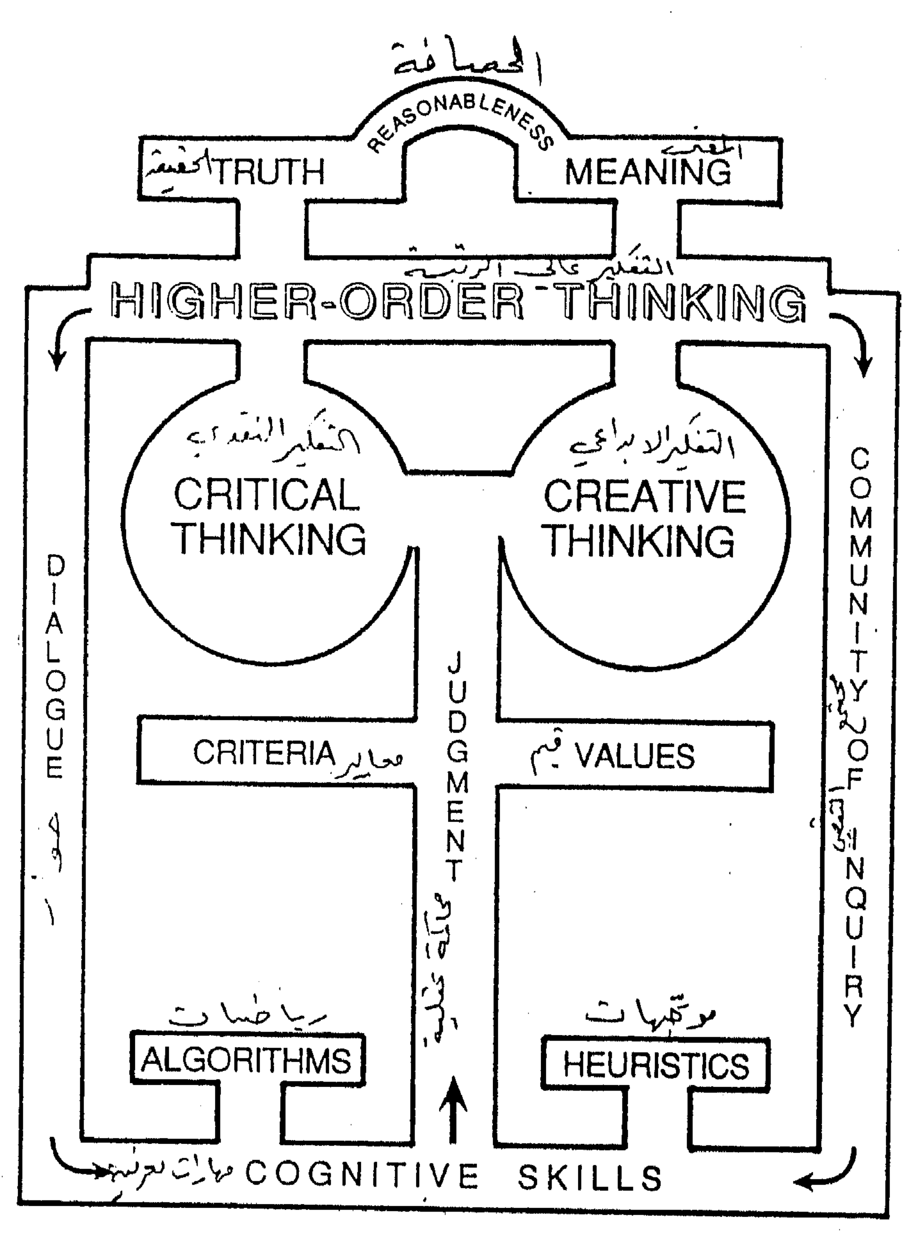
يُعَدُّ جعل الطلاب يتفلسفون مثالاً على كيفية التحريض على التفكر عالي الرتبة في غرفة الصف، مستفيدين من مجتمع التقصّي. ولكن على الرغم من أن الفلسفة يمكن أن تكون حالة نموذجية، فإنه ليس من الضروري توظيف الفلسفة لتعزيز التفكير عالي الرتبة. ففي كل فرع من فروع المعرفة يمكن استخدام مقاربة مجتمع التقصّي لإثارة الحوار والتأمل بشأن موضوع ذلك الفرع. فضلاً عن أنه يمكن استخدام طريقة تفكير نقدية كإطار بحيث يمكن دمج محتوى فرع المعرفة في المناقشة أو موازنته فيه.

لابد من إضافة أن التفكير عالي الرتبة ليس مكافئاً للتفكير النقدي وحده، بل هو مكافئ لاندماج التفكير النقدي مع التفكير الابداعي. وهذا الأمر واضح تماماً عندما تدعم الجوانب الابداعية والنقدية وتعزز بعضها بعضاً، كما هو الحال عندما يبتكر المفكر النقدي مقدمات منطقية جديدة أو معايير جديدة أو عندما يعطي المفكر الابداعي للتقليد الفني أو العرف الفني منعطفاً جديداً. كما أن التفكير العالي

الرتبة يعد تفكيراً مرناً وفير الموارد ذلك لأنه يعرف أين يبحث عن الموارد التي يحتاجها، ومرن في أنه قادر على أن يتحرك بحرية في استخدام تلك المنابع بحيث تحقق أقصى مايمكن من الفعالية .



الشكل (١)



الشكل (٢)

يمثل الشكل (٢) جهداً لبيان الرابطة فيما بين الاعتبارات التالية :

١ - يحدث التفكير عالي الرتبة برعاية فكرتين مُنظّمتين- الحقيقة والمعنى

٢- يتضمن التفكير عالي الرتبة التفكير النقدي والتفكير الإبداعي كليهما

٣- يتضكن التفكير النقدي المحاكمة المنطقية والمحاكمة العقلية النقدية

٤- يتضمن التفكير الإبداعي الحرفة، والفنية والمحاكمة العقلية الابداعية

٥- ليس هناك تفكير نقدي بدون قليل من المحاكمة العقلية الابداعية

٦- ليس هناك تفكير إبداعي بدون قليل من التفكير النقدي

٧- ليس صقل المهارات المعرفية هو الوسيلة التي يتحسَّن بها التفكير عالي الرتبة، بل التفكير عالي الرتبة هو السياق الذي بدلالته تتحسَّن المهارات المعرفية.

٨- يعد مجتمع التقصّي، خصوصاً عندما يوظف الحوار، السياق الاجتماعي الأكثر موثوقية لتوليد التفكير عالي الرتبة.

٩- الرياضيات أدوات معرفية مصممة لتقليص الحاجة إلى المحاكمة العقلية الابداعية في التفكير النقدي. فمثلها كمثل أجهزة توفير الجهد، يمكن أن تكون مفيدة، لأنه تضمن، إذا مااستخدمت استخداماً صحيحاً، بأن تعطي نتائج معللة. إنها سبل لاطلاق التقصي وتيسيره، يمكن فهمها خطأ إذا ماظُنَّ أنها سبل لانهاء التقصي.

١٠- تهدف الطرق التوجيهية إلى تقليص الحاجة للمحاكمة العقلية النقدية في التفكير الابداعي. إنها تمثل تأكيدات بأن الوسائل المستخدمة لابد وأن تكون معلّلة، إذا كانت نتائج أية عملية ناجحة. أما الخطر الذي تحتله هو الفشل في تحذير المستخدم بأن استخدام الوسائل ذاته يمكن أن يسفر عن نتائج أخرى، ربما تكون ضارة جداً، إضافة إلى النتائج الناجحة التي ورد ذكرها قبل قليل.

١١- تعد المعايير أسباباً موثوقة جداً يمكن التوجه إليها في مجتمع مالأنها عوامل مسيطرة في المحاكمة العقلية.

١٢- القيم هي مسائل ذات أهمية. وبما أن الناس يشعرون شعوراً قوياً تجاه مثل هذه المسائل، فإن العنصر الفعَّال يدخل، هنا، في عجلة التفكير.

(ليست المحاكمة المنطقية والمشاعر أو العواطف متعادين، إذ يمكن للمشاعر أن تعزز المحاكمة المنطقية أو تعيقها) وبما أننا نشعر شعوراً قوياً تجاه المسائل ذات الأهمية، فإن تفكيرنا في مثل هذه المسائل يكون مفعماً بالعواطف.

التفكير المركب

مازلت أحاول رسم صورة تساعد على فهم ماهو المقصود بالتفوق المعرفي. إن صورة التفكير عالي الرتبة مساعدة هنا، جنباً إلى جنب مع الادعاء بأن مثل هذا التفكير يمثل اندماج التفكير النقدي بالتفكير الابداعي. ساحتفظ إلى حين بتعريفات هاتين الدعامتين التوأمين اللتين يستقر عليهما التفكير عالي الرتبة، بقي أن نلاحظ أنهما ليستا متناقضتين، كما يعتقد عموماً، بل هما متناظرتان ومتتامتّان.

لابد أن تكون لدينا فكرة عن مايتضمنه التفوق المعرفي لأننا إذا لم يكن لدينا مثل هذه الفكرة فسوف لانستطيع التمييز بين التفكير الأفضل والتفكير الأسوأ. فمثلاً، لابد لنا من معرفة أن التفوق المعرفي يعتمد على الابداعية تماماً بقدر مايعتمد على العقلانية (يعزى عدم فهم المسألة هذا إلى حقيقة أن المدارس تستقبل التفكير النقدي بترحيب أكثر من التفكير الابداعي).

وبما أن مفهوم التفكير عالي الرتبة يوحي لنا بكيفيةماينبغي أن تكون عليه الأمور وليس بماهية الأمور، فهو يعد مفهوماً معيارياً وليس وصفياً.

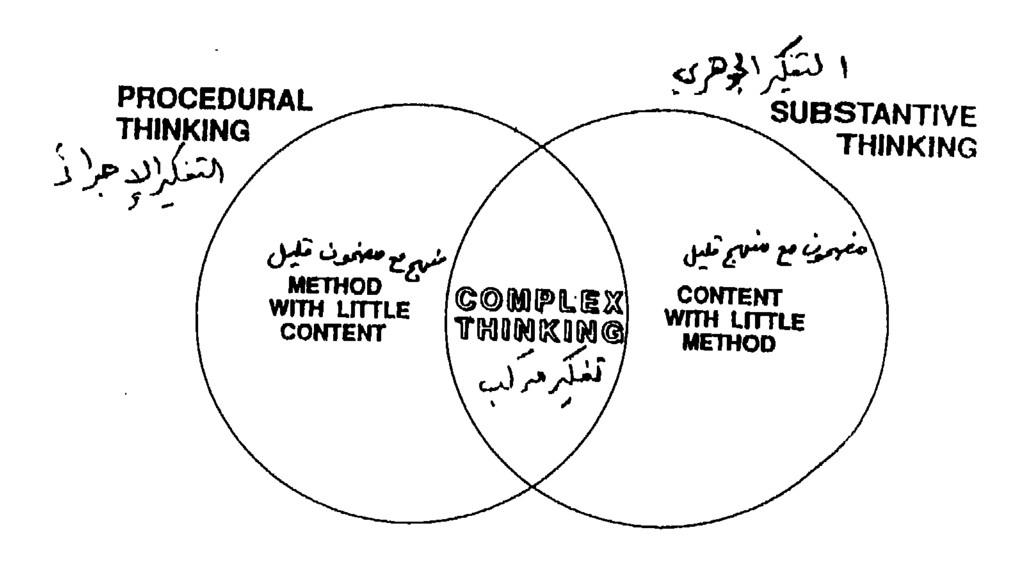
يتضمن التفكير الممتاز مكوناً ثالثاً. كل فرد يعرف عملياً التمييز بين الاحتفاظ بقناعات سليمة دون معرفة الأسباب أو الأسس التي تقوم عليها هذه القناعات والاحتفاظ بها، في حين يكون في الوقت نفسه مدركاً للأسباب والأسس التي تعزز هذه القناعات. أما الطريقة الثانية فهي أكثر تعقيداً. ولكنها، في المدى البعيد، تعد الشكل الأرقى من التفكير. فالتفكير المركب إذن هو التفكير الذي يدرك افتراضاته وتضميناته الخاصة به إضافة إلى وعيه للأسباب وللدليل الذي يعزز هذه النتيجة أو تلك. إن التفكير المركب يأخذ بالحسبان منهجيته الخاصة به، ومُجرياته ومنظوره

ووجهة نظره الخاصة به؛ وهو مهيأ للتعرف على العوامل التي تعزز التحيز والتحامل وخداع الذات؛ كما يتضمن التفكير في مُجرياته، وفي الوقت نفسه، يتضمَّن التفكير فيما يتعلق بموضوعه. تماماً كي ينبغي أن يكون في أي نقاش يجري في هيئة تشريعية إدراك دائم للمُجريات البرلمانية طيلة الوقت الذي تدرس فيه الموضوعات المطروحة على بساط البحث، كذلك ينبغي أن يكون في أي تقصٍ تأملي يجري في غرفة الصف معرفة دائمة بأوليات منهجية هذا التقصي طيلة الوقت الذي تبحث فيه المسائل المطروحة على البحث. وبما أن ذلك يعد نادراً فإن حالة التحيز وخداع الذات تهيمن غالباً في مناقشات غرفة الصف. إذ تكون المحادثة مناقشة الأهواء بدلاً من أن تكون تقصياً تأملياً.

فالتفكير، إذن في أشكاله البسيطة إما أن يكون إجرائياً محضاً أو جوهرياً محضاً. فالتفكير في المنطق أو الرياضيات- بل بتعبير أفضل، إن التفكير منطقياً في المنطق أو رياضياً في الرياضيات- يعد مثالاً على التفكير الاجرائي أو المنهجي المحض. أما التفكير في المضمون فقط، مع التسليم بالإجراءات كلياً، يعد تفكيراً جوهرياً بشكل إجمالي. وأما النمط المختلط الناجم عن تداخل هذين الشكلين البسيطين هو التفكير المركب. من الواضح أنّ مايُسمى هنا بالتفكير المركب يشمل التفكير الرياضي التكراري والتفكير المعرفي البعدي والتفكير ذاتي التقويم وكل أشكال التفكير الأخرى التي تتضمن التأمل في منهجيَّاتها في الوقت الذي تفحص فيه موضوعاتها.

فالتفكير المتفوق، إذن، هو تفكير عالي الرتبة، تفكير مركب ويحوي المكوّنات التي وصفت قبل قليل. وهذا يعيدنا إلى السؤال: «مالذي يمكن فعله لتوليد مثل هذا التفكير؟»، «ماالذي يمكن فعله لجعل التربية نقدية أكثر، وإبداعية أكثر، وتقويمية أكثر لمجرياتها الخاصة بها؟ إن توصيتي هي أن نضيف، كبداية، الفلسفة إلى المنهاج المدرسي الابتدائي والثانوي. لن تكون مثل هذه الاضافة كافية، بالطبع. فلابد من عمل المزيد لتقوية التفكير الذي ينبغي أن يحدث ضمن جميع

فروع المعرفة وبينها. وبالطبع عندما أتحدث عن الفلسفة في مستوى المدرسة الابتدائية لا أعني الفلسفة الأكاديمية الجافة التي تعلم تقليدياً في الجامعات.



الشكل (٣)

سيكون هناك، بلاشك، من يقولون إن العلاج أسوأ من المرض. ويتساءل المرء فيما إذا كان هؤلاء قد ألقوا، مؤخراً، نظرة على المريض. من المؤكد أن المدارس، حيثما كانت، متهمة لأن معرفة الطلبة ضئيلة جداً، ولكن الأسوأ من ذلك هو أن هذه المعرفة القليلة التي لدى الطلبة إنما يحتفظون بها احتفاظاً لانقدياً، وأن القليل الذي ينعمون النظر فيه إنما يتأملونه تأملاً لاخيالياً. فطلبة كهؤلاء لن يكونوا المواطنين المفكرين الذين تتطلبهم الديمقراطيات القوية، ولن يستطيعوا التطلع إلى الانتاجية واحترام الذات، الأمرين اللازمين لهم أنفسهم كأفراد. لدينا صلاحية لاتنازع في أن نجري التعديلات التي ينبغي إجراؤها. أما إذا كانت لدينا الارادة لفعل ذلك، فهذا أمر مازال بعيداً عن الوضوح. أما ماهو واضح تماماً فهو أننا ينبغي أن نعيد فحص مانفعله. إذ إن مثل هذا التأمل في الممارسة يعد أساس ابتكار الممارسات المحسَّنة التي تستدعي، بدورها، مزيداً من التأمل.

خصائص التفكير عالي الرتبة، والتفكير المركب

التفكير النقدي	التفكير الابداعي	التفكير المركب
محكوم بالمعايير	حساس للمعايير (خصوصاً الثنائية)	مهتم بالاعتبارات الاجرائية والجوهرية
يهدف إلى المحاكمة العقلية	يهدف إلى المحاكمة العقلية	يهدف إلى حسم المواقف الإشكالية
ذاتي التقويم	متجاوز للذات[1]	ماوراء معرفي (تقصّ في تقصّ)، يهدف إلى تحسين الممارسة
حساس للسياق (القرينة)	محكوم بالسياق (القرينة)	حساس للسياق (القرينة)

٢- تعلّم حرفة التفكير

شرع المربون يطرحون على أنفسهم، إبان ستّينات القرن العشرين وسبعيناته، سؤالاً كهذا: إذا ماكانت التربية كلها، ببساطة، هي توجيه التفكير في فرع من فروع المعرفة، فلماذا لانعلّم التفكير ذاته؟ لم تكن هذه هي المرة الأولى التي يثار فيها مثل هذا السؤال، ولم يكن مفاجئاً ورود إجابات متشككّة. من بين أكثر المحللين ذكاء وتبصراً لعملية التفكير في ذلك الزمان الفيلسوف البريطاني جلبرت رايل Gilbert Ryle. ولكن في الوقت الذي أدرك فيه رايل وجود مهارات تفكير

١- إنني أفهم التقصيّ على أنه ممارسة النقد الذاتي. وفي حالة مايُسمى بالتفكير النقدي فإن ذلك يتطلب تقويماً للذات. وفي حالة التفكير الإبداعي، فإن ذلك يتضمن نوعاً من التفكير يسعى لأن يتجاوز الذات. وهكذا ينبغي فهم ممارسة النقد الذاتي على أنها تنقسم طبيعياً إلى ممارسة التقويم الذاتي وممارسة تجاوز الذات.

معينة كان يرى أن هذه المهارات يمكن رعايتها فقط ضمن فروع معرفة أكاديمية محددة. فقد سخر من الرأي القائل إن التفكير أمر يمكن تعليمه كموضوع منفصل. كانت مقالات رايل الأخيرة حول التفكير تتويجاً لمسار حياة طويل متميز، وكان الموقف الذي اتخذه بشأن إمكانية تعليم التفكير موقفاً، لو أدركه غالبية المربين، لجنحوا إلى قبوله(1). ومع ذلك، فقد بدأت تحدث تطورات جديدة هامة حتى قبل موت رايل عام ١٩٧٦م، كان لها أثر مباشر على تعليم التفكير. بل من المحتمل تماماً، كما مثّل عمل رايل الأخير تعديلاً للسلوكية القاسية التي اعترف بها سابقاً، أن يعيد النظر في موقفه المتشكك من تعليم التفكير في المدارس لو طال به العمر ليشاهد الأطفال منخرطين في عملية تقصٍ مفهوماتي في غرفة الصف.

كان تأثير آراء رايل، كما تبين، على الجدل الذي أخذ يتطور في الدوائر التربوية ضئيلاً. فالمربون المشبعون بنظام تعليم مرتكز بكآبة على التعليم الاستظهاري*، بغض النظر عن غلافه التجميلي، قد شرعوا يناقشون بأن تشجيع الأطفال على التفكير بدلاً من جعلهم يتعلمون ماتعلمه معلموهم من قبلهم، يعد أمراً جيداً. حتى إن بعضهم أخذ يدعو إلى جعل الأطفال يفكرون بأنفسهم.

علاقة المحاكمة المنطقية بالخلاص

هنالك أمر واحد يؤكد الحاجة إلى تفكير أفضل في المدارس؛ إنه، مرَّة أخرى، أمر آخر يقدم منهاجاً وطرق تدريس قادرة على الوصول إلى تلك النتيجة. لقد أُنتجت دراسات لاحصر لها تهدف إلى بيان الكيفية التي يفكر فيها الطلاب، والكيفية التي يعلم بها المعلمون، والكيفية التي يبتكر بها رجال الأعمال أفكارهم البارعة، والكيفية التي يُعِدُّ بها العلماء تجاربهم ويديرونها؛ ولكن قدراً ضئيلاً من

١ - جلبرت رايل، «أوراق مجموعة»، مجلدان (نيويورك: بارنيز Barnes ونوبل Noble، ١٩٧١). إن محاولة نوعية غنية جداً قام بها رايل لربط التفكير بالتربية، نجدها في مقالته «التفكير والتعليم الذاتي»، في طبعة قسطنطين كولندا Kostantin Kolenda، «ندوة حول جلبرت رايل»، دراسات جامعة رايس Rice، ٥٨ : ٣ (صيف ١٩٧٢).

* تعليم الحفظ عن ظهر قلب دونما حاجة لفهم مايحفظ. (المترجم)

هذه الدراسات لما أنجز، قَدَّم صورة واضحة للكيفية التي ينبغي أن يعلم بها المعلمون لجعل التلاميذ يفكرون بطريقة أفضل- كما ينبغي أن يفكروا. ومع ذلك سوف يتذكر أي قارئ لقصة «الرسالة المسروقة» لإدجار ألن بوأن أكثر الأمكنة وضوحاً هو أكثر الأمكنة الذي لايلفت النظر. يبدو أن فرع المعرفة الأكثر اهتماماً وعلاقة برعاية العقلانية عبر محاكمة منطقية محسَّنة وعبر تشكيل المفهومات، هو آخر فرع في العالم يُستشار في هذا المضمار.

كان التفكير الأفضل في غرفة الصف يعني مبدئياً تفكيراً أفضل في اللغة، وكان ذلك يتضمن الحاجة إلى المحاكمة المنطقية التي هي تقليديا فرع ثانوي من فروع المعرفة الفلسفية. إن المحاكمة المنطقية هي ذلك الجانب من التفكير الذي يمكن صياغته منطقياً والخاضع لمعايير تقويمية (ويمكن أن يكون هناك محاكمة منطقية سليمة ومحاكمة منطقية سقيمة) ويمكن تعليمه. تتضمن المحاكمة المنطقية، على سبيل المثال، استخلاص استنتاجات سليمة، وتقديم أسباب مُقْنِعة، وطرح الافتراضات الهامة، وإقامة تصنيفات وتعريفات يمكن الدفاع عنها، وتنظيم شروح وأوصاف وحوارات متماسكة. وبوجه عام، تستدعي المحاكمة المنطقية حساسية تجاه المظاهر المنطقية للخطاب الذي لم يُشذَّب في نظامنا التربوي الحالي.

ولكن مامدى أهمية المحاكمة المنطقية للنجاح الأكاديمي؟ أو لنضع السؤال بصيغة أخرى: مامدى الضرر الذي يلحقه عجز المحاكمة المنطقية بالنجاح الأكاديمي؟ لنعد إلى المراحل الأولى لنمو الطفل- إلى الفترة الأولية من اكتساب اللغة. هذه هي المرحلة التي يتعلم فيها الطفل المحاكمة المنطقية- وإن لم يُعَلَّم ذلك بوضوح. فأساسيات المنطق، مَثَلُها كمثل أساسيات التركيب، تعد جزءاً من اللغة اليومية بحيث أن اكتساب الكفاءة في اللغة هو في الوقت نفسه اكتساب للمنطق والتركيب المنحلين في تلك اللغة. فالطفل الذي يتعلم الكلام يضع المبتدأ أمام الخبر، ويعطي مفعولات لأفعال لازمة، ويستخلص أن إنكار جواب الشرط يتضمن إنكاراً لعنصر الشرط؛ ويصف ويروي ويفسّر حتى إنه يتصرف بطريقة ماوراء معرفية، مصدراً أحكاماً فيما يتعلق بالحقيقة أو بخطأ البيانات.

كل ذلك يحدث في البيت، ضمن سياق الاتصالات الأسروية، قبل أن يبدأ التعليم في المدرسة بزمن طويل. فإذا ماكتسبت المهارات التركيبية والمنطقية اكتساباً سليماً قبل روضة الأطفال فإن ذلك سيخدمنا طيلة حياتنا لأن مجموعة الكفاءات هذه هي المنصة أو القاعدة التي تقام عليها حيواتنا كمخلوقات عاقلة. وبما أن الأمور الأخرى كلها متساوية، فإن أولئك المحظوظين في امتلاك مجموعة وظيفية وسليمة من المهارات المعرفية في بداية التعليم المدرسي يمكن أن ينطلقوا بسرعة في المدرسة الابتدائية كانطلاق السباحين الأقوياء المسيطرين على التيار التحت سطحي المعاكس للتيار السطحي والذي يميت رفاقهم. إذ سوف يرحبون بفروع المعرفة الغنية التي يواجهونها في مدرسة الأحداث العالية والمدرسة الثانوية لأن المهارات المزوّدين بها لمثل هذه المواجهات تعد وافية تماماً للتحدي. ولكن ماذا لو لم يكونوا محظوظين؟

إن الأطفال الذين يبدؤون تعليمهم المدرسي وهم يعانون من عجز قواعدي وتهجوي (إملائي) ولفظي والذي يكون المعلمون قد تدربوا على تقويمه فإنه يُقوَّم. أما الأطفال الذين يُعَانون من عيوب لايستطيع المعلمون تشخيصها أو علاجها فإنهم يستمرون غالباً يعانون من سوء الأداء في هذه الميادين طيلة مرحلة المدرسة الابتدائية. وعندما يصلون سن المراهقة حيث تنهال عليهم جلاميد من المقررات المثقلة بالمضامين، ويشعرون بأمسّ الحاجة إلى مثل هذه المهارات، فإنهم سيجدون أنفسهم يعبرون فترة يكون فيها اكتساب المهارات من أبلغ المصاعب. وإذا ماكان عليهم أن يتابعوا حتى الكلية (الجامعة) فإنهم سيكتشفون افتقارهم للمهارات الأولية اللازمة لفهم العمل المطلوب منهم. والواقع أن طلاب الجامعة المتبدئين الذي يحاولون التلاؤم مع المقررات الجامعية غالباً مايجدون أنفسهم يناضلون من أجل ذلك بمهارات من الحاكمة المنطقية ليست

أعلى من تلك التي يتمتع بها طلاب المدرسة المتوسطة أو مدرسة الأحداث العالية[1].

بقدر مايتكيف البالغون مع بيئتهم، يستطيعون القيام بالمحاكمة المنطقية جيداً، إن تجهيزات المحاكمة المنطقية التي يمتلكها البالغون تشبه «صندوق العدّة». والفرق بين «صندوق عدّة» البالغ و«صندوق عدة» الطفل هو أن البالغ أقدر على التلاؤم مع الإشكالات المعقدة بفضل بناء نشاطه أو نشاطها على سلسلة من خطوات المحاكمة المنطقية. كل خطوة يمكن أن تكون خطوة أولية، ولكن إذا

١- هذه المقارنة مبنية جزئياً على عمل قام به فريق العمل في التفكير التابع لوزارة التعليم العالي في ولاية نيوجيرسي Now Jersey حول التفكير (انظر إدوارد أ. مورانت Edward A.Morante وأنيتا أوليسكي Anita Ulesky، «تقويم قدرات المحاكمة المنطقية»، القيادة التربوية ٤٢ : ١، أيلول (سبتمبر٩)١٩٨٤، ٧١-٧٤) وعلى تقرير غير منشور مؤرخ في شباط (فبراير)، ١٩٨٦ لمعهد تعزيز الفلسفة للأطفال. إن المعهد الذي طور اختبار نيوجيرسي للمحاكمة المنطقية بالتعاون مع قسم خدمات الاختبارات التربوية، أورد في تقريره المعدّلات التالية المبنية على النقاط التي أحرزت في الاختبارات في مدارس الولايات المتحدة:

الصف	عدد الأطفال المختبرين	العدد المتوسط من أصل ٥٠ بنداً	النسبة المئوية للاجابات الصحيحة	الانحراف القياسي
٤	٢٤١١	٣١,٠٧	٦٢,١٤	١٠,١٣
٥	٧٧١٩	٣٣,٩٩	٦٧,٩٨	١٠,١٥
٦	٣٩١٢	٣١,٦٠	٦٣,٢٠	١٣,١٩
٧	٢٦٥٨	٣٣,٢٨	٦٦,٥٦	١٠,٢٢
٨	١٧٢٨	٣٤,٢٤	٦٨,٢٤	٩,٩٩

إن بحث قسم التربية العالية في نيوجيرس (غير منشور) المتضمن اختبار ٨٤٥ طالباً جامعياً مبتدئاً في تسع كليات (إحداها كلية مجتمع) بيّن أن متوسط النقاط المحرزة في اختبار نيوجيرسي للمحاكمة المنطقية هو (٣٨,٢٢) بحيث كان متوسط النسبة المئوية (٧٦,٤٤). وكان المتوسط العائد إلى الـ(١١٠) طلاب في كلية المجتمع أدنى من أي متوسط ذكر فيما يتعلق بالصفوف من ٤-٨.

مااستخدمت في تسلسل فإنها تغدو قوية تماماً، كما يستطيع نجار بناء بيت أو يستطيع ميكانيكي إصلاح سيارة بأدوات بسيطة استخدمت بتسلسل وباستراتيجية. (يبدو، عموماً، أن الصعوبة التي يعانيها الأطفال من المسائل الجبرية والهندسية، متناسبة مع خطوات المحاكمة المنطقية اللازمة للتعامل معها) كما أن حقيقة امتلاك الشخص البالغ لخبرة أوسع بكثير مما يمتلكه الطفل لاتغير شيئاً من حقيقة أن مجموعاتها من أجهزة المحاكمة المنطقية الابتدائية متُماثلة جوهريًا. إن رصيد البالغ من الخبرة المكتسبة كلها في صالحه بالطبع شريطة أن يتعلم منها، ولكن ليست هذه هي الحالة دائماً. إذ إن بعض الأطفال لايبدو أنهم يفكرون بطريقة أفضل عندما يكبرون، بل بعضهم يبدي تدنيا في مهارات المحاكمة المنطقية. إننا، ببساطة، لانعلم المدى الذي تؤدي إليه الخبرة (كالخبرة المدرسية) إلى تخلف مهارة المحاكمة المنطقية بدلاً من تحسينها[1].

إن تصور المفكر على أنه ينسق تفكيره في سلسلة خطية أو خطوات بسيطة، هو بالطبع مثال مُبسط تبسيطاً مبالغاً فيه جداً، لأن الكائن البشري، بالغاً كان أم طفلاً، قادر على الانخراط في عمليات فكرية متنوعة تنوعاً كبيراً في آن واحد. فأنت تتساءل أثناء قيادتك لسيارتك وسط حركة المرور فيما إذا كنت قد أطفأت المدفأة، وتتخيل الفوضى التي تنتظرك لدى وصولك إلى مكتبك، وتتذكر ماقالته لك ابنتك عندما تركتها في المدرسة، إضافة إلى القيام بعمليات ذهنية ومحاكمات منطقة لاحصر لها.

كان من المفهوم ضمنياً، فيما سبق، أن الكفاءات في مهارات المحاكمة المنطقية الأولية متصلة بالأداء المدرسي. ينبغي فهم هذا الأمر بمعنى أن الافتقار إلى هذه المهارات يؤكد الصعوبات الأكاديمية بدلاً من أن وجودها يعد دليلاً أكيداً على النجاح الأكاديمي. إذ يمكن للمرء أن يحاكم منطقياً محاكمة جيدة ومع ذلك لاينجح أكاديمياً: فهناك عوامل أخرى عديدة تعلل المحن الأكاديمية. بيد أن الافتقار إلى مهارات المحاكمة المنطقية يعد كافياً لتوليد الفشل.

---

١ - إننا لانعلم لماذا كانت المتوسطات المذكورة أعلاه أدنى في الصفين السادس والسابع منها في الصف الخامس.

إذا كانت محاكمة الطفل المنطقية تعمل بثلاثة أرباع كامل طاقتها (وهذا هو المستوى الذي يعمل عنده معظم طلاب الصف الخامس والكثير من طلاب الكليات المبتدئين)، فكيف يمكن أن يكون أداؤه أو أداؤها الأكاديمي سوى أداءٍ متوسط؟ ومع ذلك فإن مجرد تدريب الأطفال في هذه المهارة أو تلك ومحاولة تحسينها سيكون ذا قيمة ضئيلة؛ إذ لابد من رفع مستوى أداء عملية المحاكمة المنطقية برمتها. أما الذي ينبغي تحسينه فهو كل مهارة من المهارات، وأسلوب تزامن جميع المهارات وتنسيقها. علينا تحريك الطفل باتجاه كفاءة كاملة في المحاكمة المنطقية قدرها ١٠٠٪، وينبغي ألانتوقع أقل من ذلك تماماً كما لانتسامح في أخطاء تهجئة الكلمات أو تركيب الجمل.

ليس هذا الهدف خادعاً. لقد تبين بالفعل أن الأطفال الذي عُلّموا المحاكمة المنطقية عبر الفلسفة سوف يبدون تحسّناً في المحاكمة المنطقية يزيد (٨٠٪) على أولئك الذين لم يتعرضوا للفلسفة[1]. وثلاث سنوات من التحسين بمعدل متماثل ستكون أكثر من كافية لتزويد الأطفال بمجموعة من أدوات المحاكمة المنطقية يمكنهم استخدامها في مواقف داخل المدرسة وخارجها.

ينبغي ألايُظن أن الغاية من مثل هذا التدخل التربوي هو علاجي فقط. بل الهدف الأكبر والأهم هو توطيد نظام من التفكير السليم بين الأطفال، نظامٍ لن تكون وظيفته علاجية فقط، بل وقائية من اللاحصافة. ومع ذلك، لماذا ينبغي أن يُرى كتدخل عَرَضي؟ لماذا لايجعل منتظماً وجزءاً جوهرياً من المنهاج المدرسي الابتدائي والثانوي؟

هناك سبب وجيه للحذر فيما يتعلق بهذه النقطة. فالتربية تتضمن أكثر من تنمية مهارت. إذ ربما نكتسب مهارة، ولكن ربما نسيء استخدامها. فعلى سبيل المثال، ربما نتعلم استخدام سكين بمهارة ومن ثم ننتقل إلى استخدامها استخداماً

١- ماتيوليبمان Mathew Lipman، وآن مارغريب شارب Ann Margaret Sharp، وفريدريك أس. أوسكانيون Fredrick S.Oscanyon، «الفلسفة في غرفة الصف»، الطبعة الثانية (فيلادلفيا: مطبعة جامعة تمبل Temple، ١٩٨٠)، الملحق ب (ص، ٢١٧-٢٤).

مضاداً للمجتمع. وعندما يكتسب الجراحون المهارة المماثلة فإنهم يكتسبونها في سياق المعرفة الطبية، وبقدر مايلتزم فرع المعرفة هذا بأكمله بشفاء الناس فإنهم يتعلمون أن مهاراتهم لن تستخدم لاإنسانياً. إن الدرس المستخلص هو أنه ينبغي تعليم مهارات التفكير في سياق نظام معرفي إنساني ليحمي المهارات من إساءة الاستخدام. وأكثر نظام ملائم في هذه الحالة هو ذاك الذي يلتزم بتعزيز التقصي الانساني في مفاهيم هامة لكنها إشكالية. وهكذا ينبغي تعليم نظام الفلسفة المتعلق بالعلوم الإنسانية، وليس فقط مهارات المحاكمة المنطقية وحدها، كجزء لايتجزأ من المنهاج المدرسي الابتدائي والثانوي[1]. فالفلسفة بالنسبة لتعليم التفكير كالأدب بالنسبة إلى تعليم القراءة والكتابة.

الوصول إلى التفكير في اللغة

حسبما جاء في كتاب جيروم بيرنر Jerome Burner الحديث «حديث الطفل»، هناك فئات معينة من الخبرة السابقة للغة والتي تجعل الطفل حسّاساً لمظاهر اللغة المماثلة، بحيث تسفر هذه الفئات عن توجيه عملية اكتساب اللغة «بنائياً ودلالياً». وهكذا يؤكد بيرنر أن الموهبة المعرفية الأولية لطفلٍ ماقبل اللغة تقدم الظروف التي لاتمكّنُ من إحداث التواصل قبل اللغة فحسب، بل تمكّنُ من صياغة التواصل اللغوي مسبقاً. ويحدد بيرنر أمثلة أربعة من مثل هذه الجاهزية:

١- الجاهزية لسلوك غائي أو موجهٍ إلى هدف.

٢- جاهزية الانخراط في معكوسية الدور (كما في التعامل بين الطفل والأم) أو في تبادل الأدوار.

٣- جاهزية ترتيب الخبرة ترتيباً منظماً.

---

١ - أخذت الصفحات السابقة من «فلسفة للأطفال والتفكير النقدي»، الندوة القومية في كابا phi Kappa، في جرنال phi Journal، ٦٥: ١ (شتاء ١٩٨٥)، ١٨-١٩.

٤ - جاهزية التمييز المجرد، كالتمييز بين الأفعال السببية والأفعال غير السببية، أو بين الحالات والعمليات، أو بين النوعي واللانوعي[١].

يبدو أن بيرنر قد أدرج هنا عينة صغيرة فقط من فئات الجاهزية التي تتطور بفضل أنشطة الطفل فيما قبل اللغة. ومن الغريب أن بيرنر لايذكر احتمال أن تجعل هذه الفئات الطفلَ حساساً لمظاهر اللغة المنطقيّة والبنوية. ينبغي أن تتطور كفاءة الطفل الأولية في تنمية الفئات التجريبية السابقة للغة إلى كفاءات منطقية على امتداد الخطوط المتطابقة مع الفئات. فالفئة الأولى، «السلوك الموجه نحو هدف» يمكن أن يؤذن بمهارات معرفية أو تسفر عن مثل هذه المهارات، كالتسلسل، والعمل مع العلاقات الانتقالية، وعلاقات الوسيلة والغاية، وعلاقات مراحل العمل والمنتج.

أما الفئة الثانية، «تبادل الأدوار»، فيمكن أن تشكل مسبقاً مهارات معرفية مثل العمل مع العلاقات المتناسقة، وإجراء مقارنات، واكتشاف التشبيهات والقياسات وبنائها، والترجمة من مجال مامن مجالات اللغة إلى مجال آخر. وأما الفئة الثالثة التي تتضمن «الترتيب النظامي» فيبدو أنها تؤدي إلى التصنيف، وإصدار أحكام إسنادية، وتشكيل مفهومات، والتعميم، وضرب الأمثال، وملاحظة التشابهات والتماثلات والتعرف على علاقات مثل علاقة الجزء بالكل والدرجة بالنوع. والفئة الرابعة، «التمميز المجرد»، فإنها تتضمن التعريف، واستخدام المعايير، وتوظيف المتناقضات والبحث عن صلاحية الاستنتاج.

إن أطروحة بيرنر، بصيغتها المعدلة التي ذكرت قبل قليل، تساعد على تفسير كيف أن عملية اكتساب اللغة في أي مجتمع تتضمن بآن واحد اكتساب عناصر المنطق والقدرة على أداء العمليات المنطقية التي يفترضها التفكير سلفاً. ليست المسألة أن المنطق منحل في البنية بل إن المنطق والبنية كلاهما يُعدان مظهرين من مظاهر اللغة يلبيان المتطلبات التصنيفية لتجربة الطفل السابقة للغة.

١ : عن جيروم بيرنر، «حديث الطفل»، (نيويورك: نورتن Norton، ١٩٨٣)، ص، ٢٣-٣١.

عقبات في طريق تنمية المحاكمة العقلية

يشرع الأطفال في الاستكشاف والتأمل والاستنتاج والتساؤل قبل اكتساب اللغة بزمن غير قصير. وببدء ظهور السلوك اللفظي، وهو سلوك قواعدي ومنطقي، يبدأ الأطفال باكتساب أحكام المنطق وقواعد اللغة جنبا إلى جنب مع الكلمات ومعانيها. والمقصود «بالأحكام» في هذا السياق ليس أكثر من شروط الاستخدام تلك التي توحي بالملاءمة للأطفال. فالمحادثة في البيت تشجع الطفل على استحسان الاستخدامات القواعدية المنسجمة مع التقاليد اللغوية للبيئة الثقافية. وبالمثل فإن كل مايلتقطه الطفل من استخدامات الأسرة السائدة ومن تفاعله أو تفاعلها مع البيئة تجتمع لتدفع الطفل إلى أن يفضل القيام باستخلاصات سليمة بدلاً من الاستخلاصات السقيمة. والمحصلة هي أن الطفل يصل إلى روضة الأطفال ولديه على الأقل مقدرة أولية في الاستخدام المنطقي والقواعدي اللغوي.

في السنوات المدرسية الأولى تكون انحرافات الطفل العرضية عن الاستخدام القواعدي المقبول خاضعة للتصحيح والتقويم من قبل المعلمين. فالمعلمون مُعدُّون للإصغاء إلى مثل هذه الانحرافات وتقويمها على الفور. وليس الأمر كذلك فيما يتعلق بتخلف الأطفال في المحاكمة المنطقية. إذ نادراً مايكون المعلمون مُعدّين ثقافياً بحيث يكونون على أهبة الاستعداد لالتقاط التخبطات المنطقية التي يقع فيها طلبتهم، أو نادراً مايملكون المعرفة الكافية لتقويم مثل هذه الأخطاء بثقة. فمن المُسَلّم به أن مهارات المحاكمة المنطقية الأولية تكتسب مع اللغة- بحد ذاتها، وليست افتراضات مسبقة غير منطقية. ولكن من المُسَلّمً به أيضاً أنه لاحاجة لوضع أحكام في المدارس لتشخيص العجز في المحاكمة المنطقية من أجل تقويمها بالطريقة التي توظف فيها المدارس مختصين في تشخيص عيوب القراءة وتقويمها.

ينبغي ألايؤخذ ذلك على أنه تعليق ازدرائي بأن المعلمين يفشلون في تقويم المحاكمة المنطقية أمام طلابهم أو أنهم يفشلون في إشغال طلابهم بمهارات الاستنتاج أو أدائها. فالواقع أن المعلمين يفعلون ذلك دون أن يعلموا. فلنأخذ كلاماً مألوفاً

للمعلم مثل: «إنني أسمع كلاماً» أو «إنني لاأرى أيديا مرفوعة». إن المعلمين لايُبدون مثل هذه التوكيدات لأنهم يسعون إلى كسب تأكيد الطلبة في الصف لحقائق معينة. بل إن هذه الملاحظات تعمل كمقدمات منطقية لقياسات منطقية شرطية التي لم تقرر مقدماتها المنطقية الكبرى (أي القياسات الإضمارية). إن الطلبة، حتى في الصفوف المدرسية الأولى، قادرون على إعطاء المقدمات المنطقية المحذوفة. (إذا ماسمعت كلاماً، فعلى تلاميذ الصف أن يكفوا عن الكلام»؛ و«إن كنتم تعرفون الجواب، ارفعوا أيديكم»). وبالتالي، فإنهم باتباعهم أحكام القياس المنطقي الشرطي يستخلصون الاستنتاجات المناسبة («إن كنت تعرف الجواب، أرفع يدك. لاأرى يداً. لذلك لابد وأنكم لاتعرفون الجواب») لايدرك المعلمون عموماً قيمة مثل هذه العبارات لشحذ مهارات المحاكمة المنطقية. ولسوء الحظ، لايدركون أيضاً الخطوات التي ينبغي اتخاذها عندما تؤدي متطلبات المنطق إلى تعثر الطلبة.

عندما يعجز المعلمون عن التعرّف على هفوات المحاكمة المنطقية في غرفة الصف (عدم التناسُق، التناقض الذاتي، الخ) أو كانوا غير مهيئين لعلاج تلك الحالات التي يدركونها، فإن الأطفال ذوي العيوب الأولية في المحاكمات المنطقية يكتب عليهم أن يقضوا فترة الدراسة- وحياتهم كلها- يحاولون التلاؤم قدر المستطاع مع عالم يتوقع منهم، بل ويطالبهم، بمنطقية وعقلانية أكثر مما يستطيعون حشدها. على أية حال، تمكن البعض منهم من النجاة، ولكن بشق الأنفس. إذ ربما يطورون تقنيات واقية للذات لتمويه عجزهم وهكذا يمررون عيوبهم كزلات بريئة فاتنة، أو يتجنبون المواقف التي تكون فيها المحاكمات المنطقية إجبارية. ومع ذلك، عندما نسلّم بأن مهارات المحاكمة المنطقية قد تم تعلُّمها في الطفولة المبكّرة جداً وأنه لاحاجة بعد ذلك لاهتمام المدرسة بها، فإننا نترك الأطفال المعنيين يغرقون أو يسبحون، وكثير منهم في واقع الأمر يغرقون إن عاجلاً أم آجلاً.

وفيما يتعلق بالغايات التربوية يعد التكلم هو المستنبت السلوكي للتفكير، أما مستنبت التفكير المنظم (أي المحاكمة المنطقية) هو التكلم المنظم. من الناحية المثالية فإن التواصل اللغوي في المراحل المبكرة من الطفولة في الأسرة يهيىء الأطفال

للتفكير في لغة الصف، وذلك بدوره يُعِدُّهم للتفكير بلغة فروع المعرفة. ولكن بما أن التواصل الأسروي نادر، فكل ماينبغي أن يكون محادثة منظمة ومتماسكة في غرفة الصف لابد من تقديمه كبديل للتواصل الأسروي. فالمجتمع التحادثي هو المفتاح إلى الانتقال السلس من الحياة في الأسرة إلى الحياة في غرفة الصف المحكومة بالقوانين. أما التحولات الأخرى، فهي متضمنة، طبعاً- إذ ينبغي القيام بالترجمات والإبدالات من اللغة الطبيعية التي نتكلمها إلى اللغات التي نقرؤها ونكتبها، ومن ثم إلى لغات المجالات المحددة النوعيّة للدراسة الأكاديمية. وبافتراض وجود هذا التفريع فلاعجب أن يعمل المنطق الطبيعي، الذي هو جزء من اللغة الطبيعية، كنوع من البنية العميقة بالنسبة للبنى السطحية لفروع المعرفة الأكاديمية التي يواجهها الطفل في النهاية. ينبغي لوحدات القياس المتأصلة في الذات، أو المعززة، أو الكفاءات التي تمثلها المهارات المعرفية الأولية أن تستمر عبر سلسلة من بناء القرائن وتفكيكها وإعادة تركيبها قبل أن يُعَدَّ الطفل إعداداً كاملاً للانخراط في أدوات تكشف عن مهارات معرفية عالية المستوى في أنظمة معرفية أكاديمية متنوعة.

إن ماينزع الأطفال إلى اعتباره صعباً بوجه خاص هو حالات الانتقال: إذ يتوقع منا أن نترجم من اللغة التي نتكلم إلى لغة مكتوبة أو أن ننتقل من اللغة الانكليزية إلى لغة الرياضيات الرمزية. كما أن الصعوبات ليست دائماً ذات مسار خطي واحد. إذ إن الطالب الذي يستطيع بيُسرٍ استخلاص نتيجة قياس منطقي مصاغ بالحروف ربما يرتبك تماماً عندما يواجهُ بالقياس ذاته المصاغ بالكلمات. ومع ذلك نصر على أن يتعلم الأطفال أعقد الترتيبات المنهجية التي نستطيع ابتكارها ضمن كل فرع معرفة في حين نهمل تزويدهم بالعتبات التي يحتاجونها للانتقال من لغة إلى لغة بسهولة. ففيما يتعلق بالأطفال الذين تكون قواعد الترجمة ليست واضحة تماماً لديهم، فإن كل مرحلة تربوية جديدة يمكن أن تكون في نظرهم صدمة. (فلماذا يغدو الجبر، مثلاً، صدمة للعديد من الطلبة؟ لماذا لايمكن أن يكون الإعداد إلى الانتقال إليه أفضل؟؟ من المؤكد أن الأطفال الذي يُعلَّمون فهم

الغموض والتلاؤم معه في لغتهم الطبيعية هم أقل احتمالا للاصابة بالحيرة عندما يواجهون مظاهر الغموض في الصيغ الجبرية. وبالمثل، فإن الأطفال الذين بحثوا طبيعة الأسئلة تأملوها في لغتهم الطبيعية يكونون مهيئين لفهم الصيغة س=٧+٩ كمكافئ وظيفي للسؤال: «ماهو حاصل جمع ٧+٩؟» ربما إذا وضع مربو معلمي المستقبل ومطورو المناهج في أذهانهم أن هناك حاجة دائمة لتقديم الوسائل لإجراء مثل هذه الانتقالات، فإن الأطفال سيجدون أن إنجاز عملية بناء القرائن المتسلسلة أكثر سهولة ويسراً.

وطالما جرى التعرُّف على أهمية المحاكمة المنطقيّة منذ آلاف السنين، فكيف حدث أن حُذفت نظامياً عملية تعزيز مهارات المحاكمة المنطقية من منهج المدارس الابتدائية والثانوية؟ ممالاشك فيه أن الفلاسفة ورعاة فروع المنطق المعرفية، قد رفعوا أصواتهم بحماس أكبر لصالح التعليم الفلسفي المبكر. ولابد أن وضعت مدارس التربية مسألة رعاية الحوار والتفكير بدلاً من التعليم وإدارة الصف في صميم عملية إعداد المعلمين. ولابد أن أدرك خبراء تصنيف الأهداف التربوية أن مهارات التقصيّ التي يولونها مثل هذه الأهمية لم تكن لتُدرك بدون اللغة الأساسية وبدون مهارات المحاكمة المنطقية. ولابد أن علماء النفس التواقين للاحتفاظ بالمحاكمة المنطقية كدليل لايضاهى للمعالجة المعرفية قد تساءلوا حول مدى أخلاقية التصريح بأن المحاكمة المنطقية لايمكن تعليمها في حين أنهم يعلمون أنها، في النتيجة، سوف لاتُعلَّم. ولكن هذا كله ربما يكون الآن في عالم الماضي. أما الآن فيبدو أننا في وضع يحمل في طياته وعداً أكبر بالنجاح في مسألة تحسين مهارات المحاكمة المنطقية.

كيف تختلف المحاكمة المنطقية عن المهارات الأساسية

من المستحسن التوقف عند هذه النقطة لنذكر تصوّرين خاطئين شائعين. للأول شأن مع العلاقة بين مهارات المحاكمة المنطقية الأولية ومايُسمى بالمهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب. تُعد القراءة والكتابة والحساب مهارات أساسية بالإشارة إلى التطور التربوي اللاحق، إذ بدونها لانغدو اكفاءاً في فروع

المعرفة الأكاديمية التي نبدأ بمواجهتها في المدرسة المتوسطة والتي هي سمة مميزة للتربية في المدارس الثانوية والكليات. ويمكننا إضافة مهارة الكلام والسماع. بيد أن القراءة والكتابة والكلام والسماع والحساب مهارات كُبرى معقدة ومتطورة بصورة لاتصدق. إنها تنسيقات لعدد هائل من المهارات والأفعال الذهنية المنوّعة تنويعاً راقياً والتي قد تطورت في السابق. أما المحاكمة المنطقية فليست مهارة أخرى من هذه المهارات الهائلة؛ إنها ليست الآر (R) الرابعة(*). بل هي، بالإشارة إلى المهارات الأساسية، تعد مهارة قاعدية. إنها جوهرية لنمو تلك المهارات؛ حتى وإن تبين أنها متعددة المستويات. ومن أكبر مهام المعلم والطالب تفكيك كوكبة المكونات المعرفية وترتيبها ضمن المحاكمة المنطقية التي ينبغي أن تُنظَّم حتى في فعل واحد: القراءة، أو الكتابة، أو الكلام، أو السماع، أو الحساب.

هناك تصور خاطئ آخر هو أن مهاراتنا في المحاكمة المنطقية تتكاثر، عندما تنضج، كمياً وتتحسَّن كثيراً نوعياً. ممالاشك فيه أن هذا التصور صحيح جزئياً ولكنه ليس كذلك كلياً. إذ إننا نعتمد عبر حياتنا إلى حد كبير على جوهر مهارات المحاكمة المنطقية الأولية ذاته؛ فالمخزون الأساسي لمهارات المحاكمة المنطقية لدى البالغ يظل نسبياً دون تغيير عما كان عليه لدى الطفل. ويتشابه الموقف نوعاً ماً مع ماهو سائد فيما يتعلق باكتساب اللغة. إن عدد الكلمات التي يستطيع المرء إضافتها إلى مفرداته غير محدود عملياً، ولكن يمكن التنبؤ بالتأكيد بأن الحروف في كل كلمة جديدة سوف تسحب من المخزون المتماثل- ألاوهو الست والعشرون حرفاً ألفبائياً. وهكذا، حتى عندما ننخرط في أكثر أنواع التفكير تعقيداً- السلاسل الاستنتاجية الطويلة، والبنى النظرية العويصة جداً، وماشابههما- فإنه يفترض مسبقاً وجود ألفة مع عدد قليل نسبياً من الأعمال العقلية، ومهارات المحاكمة المنطقية، ومهارات التقصّي التي تُسند إليها عمليات الفكر الأكثر رقياً وتعقيداً. وبدون أن يكون لدينا مقدرة على اتخاذ المواقف، أو الافتراض، أو المقارنة، أو

* الآر (R) الرابعة هي الكمبيوتر (الحاسوب)، أما الثلاثة الأخرى فهي القراءة والكتابة والحساب.

(المترجم)

الاستنتاج، أو المقارنة، أو الحكم، والاستدلال أو الاستقراء، والتصنيف أو الوصف أو التعريف أو التفسير، فإن مقدرتنا على القراءة والكتابة سوف تتعرض للخطر، ناهيك عن مقدرتنا على الانخراط في مناقشة الصف، وإعداد التجارب، وتأليف النثر.

مراتب المهارات المعرفية

هنالك أنواعٍ عديدة من المهارات وأنواع عديدة من السلوكيات الشبيهة بالمهارات. إضافةً إلى وجود طرق عديدة من التنظيم والترتيب قليلٌ منها ذو صلة بالموضوع هنا.

أولاً: المهارات المعرفية ذاتها. إننا نتحدث عن المهارات الأعلى رتبة، ولكن كيف تُفرَّق هذه عن المهارات الأدنى رتبة؟ إحدى الطرق هي أن نرى المهارات كما نرى سلسلة من القوى (س، س٢، س٣). وهكذا يكون لدينا مقارنة حدود («الذئاب كالكلاب») ومقارنة علاقات بين حدود، أو متشابهات (الجراء بالنسبة للكلاب، كالهريرات بالنسبة للقطط)، ومقارنات متشابهات، وهكذا. أو يمكننا استخلاص نتائج من مقدمات منطقية فردية (استنتاج فوري)، واستنتاجات من أزواج من المقدمات المنطقية (استنتاج قياسي منطقي)، واستنتاجات من حوارات تحتوي على استنتاجات من مقدمات منطقية فردية أو مزدوجة أو من كليها، وهكذا. إذن من الطرق التي يجري بموجبها التمييز بين المهارات الأدنى رتبة والمهارات الأعلى رتبة هي التصنيف الهرمي من هذا النوع، مع إدراك أن التصنيف الهرمي لايكمن في الفروق بين المهارات نفسها بقدر مايكمن في تسلسلها الهرمي.

المظهر الآخر من مظاهر الفرق بين المهارات الأدنى رتبة والمهارات الأعلى رتبة يتعلق بتسلسلها المتتابع وتناسقها مع المهارات الأخرى. إننا نرى ذلك غالباً لدى المقارنة بين أناس بارعين باستخدام الأدوات وأناس غير بارعين. فالمقارنة ليست في أن الميكانيكي يستخدم مفتاح الربط أو مفك البراغي بمهارة أكثر ممانستخدمها نحن، بل هي في أن الميكانيكي يعرف كيف ينسق استخدام الأدوات ويسلسله ويزامنه بفاعلية أكبر بكثير مما نستطيع نحن. أضف إلى ذلك دراية

الميكانيكيين وخبرتهم في استخدام الأدوات البسيطة جداً. تسود حالة مماثلة فيما يتعلق بالعمليات المعرفية. فلنفرض على سبيل المثال أني قرأت قصة عن سرقة واستنتج (رغم أن ذلك ليس مذكوراً في القصة) أن السارق رجل. يضيء ذلك الاستنتاج، بدوره، افتراضاً هاماً كان يمكن ألا يظهر لو لم أستخلص ذلك الاستنتاج: من الواضح أني افترضت أن اللصوص دائماً من الذكور. وهكذا هناك متتالية من العمليات: بيان أُعلن، واستنتاج استُخلص، وافتراض ظهر للعيان.

وثالثاً، هناك نمط من المتتاليات مختلف قليلاً يحدث في الحالات التي تُحشَد فيها المهارات وتتداخل- أي حيث تصنف العمليات الأولى في عمليات لاحقة أو تضم اليها بحيث يكون لدينا ماهو أشبه بمهارة واحدة تتطور وتتوسع بطريقة تراكمية، بدلاً من أن يكون لدينا سلسلة من المهارات المتمايزة والتي نظمت منطقياً في متتالية من أجل معالجة مسألة معينة. وهكذا عندما ننتقلّ من استنتاج مباشر (الاستنتاج من مقدمة منطقية واحدة) إلى مناقشات قياس منطقي (حيث تغدو نتيجة قياس منطقي مقدمة منطقية للنتيجة التالية، وهكذا)، فإننا بمفهوم ما، نعالج المهارة ذاتها طيلة الوقت ولكننا نتوسع فيها وننوعها بحيث تغدو أقوى فأقوى، وأعلى رتبة فأعلى ومن الأمثلة الأخرى على حشد المهارات وتداخلها هو المحاكمة المنطقية التماثلية حيث يكون لدينا في أكثر المستويات ابتدائية مقارنة حدود (أصابع اليدين كأصابع القدمين) ومن ثم يكون لدينا مقارنة أكثر تفصيلاً تشتمل على المرحلة الأولية التي أُلمح إليها قبل قليل (أصابع اليدين بالنسبة لليدين كأصابع القدمين بالنسبة للقدمين).

نلاحظ هنا أن تنوعاً خاصاً قدحصل. ففي الحالة الأولى قارنا حدين، أما في الحالة الثانية فإننا نقارن علاقتين. إننا نقول إن العلاقة بين الزوج الأول من الحدود مماثلة للعلاقة بين الزوج الثاني من الحدود. ويمكننا على صعيد أعلى أن نقارن التماثلات نفسها؛ فعلى سبيل المثال، يمكننا القول إن خريطة مُجَسَّمة تشبه الكرة

الأرضية أفضل مماتشبهها خريطة أخرى. وهناك مثال آخر على الحشد المتداخل هو مايحدث غالباً في نقاش مجتمع التقصي. حيث يطرح امرؤ مقولة يُثَارُ حولها سؤال. وربما يبدأ السائل في الوقت المناسب بالانتقال من السؤال إلى صياغة مثال مضاد محدد ومنه ينتقل إلى مناقشة مضادة أكثر تفصيلاً.

إن ماهو مهم بشأن تتابع المهارات وتداخلها هو، بالطبع، أنه يجعل من الممكن حدوث زيادة هائلة في القوة الخالصة والكفاءة المحضة. ونرى هذا الأمر مشروحاً بوضوح في غرفة صف العلوم في المدرسة الابتدائية عندما يريد المعلم إفهام التلاميذ مبدأ النواس، يعلق عصا القياس من أحد طرفيها بحيث تكون حرة طليقة، ثم ينقر على طرفها الآخر. فإن كانت النقرات منتظمة وموقتة توقيتاً سليماً فإن نوس النواسات يكبر ويكبر. وهكذا هو الأمر فيما يتعلق بالمهارات المعرفية: فالمنهاج الفعال سوف يعلم التلاميذ كيف يمكن استخدام مثل هذه المهارات تراكمياً بحيث تُقَوّي الواحدة منها الأخرى.

المهارات والمعاني(١)

إن الحافز الأولي لاكتساب الكلام، ربما كان هو القوة التي يقدمها الكلام للتعبير عن المعاني واكتسابها. ليس كافياً أن يستطيع الطفل بصق الطعام أو التربيت على الكلب؛ بل من الواضح أنه يريد أن يكون قادراً على القول: «طعام كريه» أو«كلب ظريف». وبالمثل لايكفي النظر إلى السماء فقط، بل إن الطفل يريد أن يكون قادراً على القول إن السماء زرقاء. أن يغدو الطفل قادراً على الإعلان عن كراهة الطعام وظرافة الكلب، وزرقة السماء- وباختصار، أن يكون قادراً على إجراء محاكمات عقلية منطقية- يعد انجازاً هاماً ولكن في الوقت نفسه يريد الطفل أن يعرف ماذا يعني الناس بتعابيرهم الشفهية كقولهم «الكلب قذر» والدليل الذي

---

(١): هذا المقطع مأخوذ من مقالتي «بذور العقل»، نشر أساساً في طبعة رونالد ت. هايمان Ronald T.Hyman، عمليات التفكير في غرفة الصف: آفاق وبرامج (جمعية نيوجيرسي لمراقبة المناهج وتطويرها، ١٩٨٥) ص١٢-١٥.

يعطيه البالغ بتعابيره الوجهية. وسرعان مايتحول فضولنا الحيواني إلى لهفة لمعرفة المعنى- لاكتساب المعنى والتعبير عنه عبر اتصالات بين الأشخاص. إن اكتساب المعنى ينال دفعة إضافية من خلال اكتساب المقدرة على القراءة، في حين يتعزز التعبير عن المعنى باكتساب المقدرة على الكتابة.

لاتخرج المهارات الأدبية التي يعززها تقليدياً معلمو الفنون اللغوية عن كونها «مهارات تفكير» (فالعبارة مسهبة؛ إذ إن كل المهارات تتضمن تفكيراً، ومالايتضمن تفكيراً لايمكن أن يكون مهارة) بيد أن المهارات الأدبية هذه لاتلعب دور اكتساب المعنى الذي تلعبه المحاكمة المنطقية ومهارات التقصي في عملية القراءة. فالمخالفات التي تُرتكب في عمليات المحاكمة المنطقية تسفر مباشرة عن خسارات في المعنى عند الكاتب والقارئ، في حين أن المخالفات التي ترتكب في قواعد الإعراب والإملاء لاتؤدي بالضرورة إلى مثل هذه الخسارات.

إن الإصرار على أولوية المعنى في عملية التحفيز لن يكون مفاجئاً لأولئك الذين مافتئوا يؤكدون على أن الفهم هو الحافز الرئيسي للأطفال على جعلهم يقرؤون ويكتبون بصورة أفضل. إنّ ماتُسلط أولوية المعنى عليه الضوء في عملية التحفيز، هو، على أية حال، تلك الأنشطة الوفيرة المشمولة بصورة مباشرة أكثر في عملية اكتساب المعنى وتلك الأنشطة الأقل انخراطاً فيها، ولشرح هذه النقطة، لننعم النظر في بعض الأخطاء:

الخطأ	التعليق
١- قال جورج: «٣٥ تقسيم٧تساوي٤»	تتضمن خطيئة جورج خرقاً لأعراف وإجراءات نظام الرياضيات
٢- تركت روث ملاحظة تقول: «Usgoing to the Stor»	لقد خرقت روث أعراف الأعراب والاملاء، على الرغم من أنها نجحت في إيصال المعنى الذي كانت ستوصله لو كتبت بدون أخطاء.
٣- قال غاري: «تُعَرّف الأحجار الكريمة بأنها أحجار عادية»	يعزى فشل غاري في تعريف الأحجار الكريمة إلى فشله في تصنيفها تصنيفاً صحيحاً بوصفها ثمينة بدلاً من كونها غير ثمينة. ونتيجة لذلك كان «الحد المعرّف» (الأحجار العادية) لا يعني ما يعنيه «الحد المعرّف» (الأحجار الكريمة). وبما أن غاري لايدرك الافتقار إلى الترادف، فقد فشل في توصيل المعنى الذي يحاول إيصاله.
٤- قالت سالي: «كل رجال الشرطة السرية مهتمون بالجريمة، وكل المجرمين مهتمون بالجريمة؛ لذلك كل رجل الشرطة مجرمون».	ربما نفرض أن المقدمات المنطقية لهذا القياس المنطقي صحيحة ولكننا نكتشف بعد ذلك، بسبب سقامته الشكلية، أنه يفشل في الاحتفاظ بصحة مقدماته في الخاتمة.
٥- قال توم: «كلمة Chat الفرنسية تعني بالانكليزية «حديثاً غير رسمي».	إن ترجمة توم للكلمة الفرنسية التي تعني «قطة» إلى الكلمة الانكليزية فشلت في الاحتفاظ بالمعنى الفرنسي عن طريق إيجاد معنى انكليزي مكافئ لها.
يُقرأ النبد الموجود في اختبار فهم القراءة على النحو التالي: «الفكرة الرئيسة للقول، إن من أكثر الاحصاءات انذاراً بالخطر في السنوات الأخيرة هو ازدياد عدد الحرائق بسرعة، هي أن الانذارات الكاذبة مكلفة وخطرة وليست هي، توجد الآن حرائق أكثر من ذي قبل».	يظهر هذا النص فهماً خاطئاً للطريقة التي ينبغي أن يترجم بها القول إلى تعبير أكثر عامية (مع احتفاظه بإنكليزيته). كما يمكن وصف الافتقار إلى الترادفية بأنه فشل في إدراك المعنى.

تزودنا هذه الأمثلة بفرصة التمييز بين أمرين متمايزين. الأول هو التمييز بين الأخطاء التي تخرق المعنى والأخطاء التي لاتخرق المعنى. والثاني هو التمييز بين العمليات التي تحتفظ بالحقيقة والعمليات التي تحتفظ بالمعنى.

أما فيما يتعلق بالثاني، فلننعم النظر في حالات غاري، وسالي وتوم. فقياس سالي المنطقي فشل في الاحتفاظ بحقيقة مقدماته المنطقية وفشل تعريف غاري في الاحتفاظ بمعنى الحد المراد تعريفه. وفشلت ترجمة توم في الاحتفاظ بمعنى الكلمة الفرنسية بفضل فشله في اختيار الكلمة الانكليزية المكافئة لها.

والآن، في ضوء هذين النمطين المتمايزين، لنعد النظر في البند المتعلق باختبار فهم القراءة. الخطيئة هنا هي تلك التي تخرق المعنى ولكنها مستقلة عن مسألة الحقيقة، طالما أنه من المتوقع أن نفهم البيانات الخاطئة ونترجمها ترجمة صحيحة، تماماً كما هو متوقع أن نفهم البيانات الحقيقية ونترجمها ترجمة صحيحة. فما الدرس الذي يحمله لنا هذا الأمر؟

نستطيع القول بدقة أن العملية الحافظة للحقيقة هي الاستنتاج والعملية الحافظة للمعنى هي الترجمة. ففهم القراءة يفترض مسبقاً وجود مهارة في الترجمة، ليس من لغة إلى أخرى، بل من مجال في لغة ماإلى مجال آخر في اللغة ذاتها، كما هو الحال عندما نقرأ نصاً نثرياً باللغة الفصحى ثم نقول مايعنيه باللغة العامية. ولكن في حين أن حقيقة النص الذي تجري ترجمته ليست هي نقطة الخلاف، فإن العمليات التي تجري بموجبها الترجمة ربما تكون استنتاجية ومن ثم حافظة للحقيقة.

هنالك، بالطبع، مفهوم أوسع، ومفهوم أضيق، لفهم القراءة. المعنى الأوسع يتضمن تعاوناً بين المؤلف والقارئ يتمخض عن ناتج مشترك يتجاوز ماقاله الكاتب أو ماتضمنه قوله. إنني أُنحّى، قاصداً، هذا المفهوم الفعّال جداً للمعاني المتولد عن فعل القراءة، وأحصر نفسي بالمفهوم الأضيق الذي يستخدمه منشئوا

اختبارات فهم القراءة. إذ إن منشئوا الاختبارات يأخذون في الحسبان، على مايبدو، مايلي فقط:

١- فيما إذا كان القارئ يهفم مايقوله النص، أم لا،

٢- فيما إذا كان القارئ يستنتج مايتضمنه النص، و

٣- فيما إذا كان القارئ يدرك الافتراضات الهامة التي بُني عليها النص.

هل هذه الاعتبارات تفترض سلفاً وجود مهارات ذات طبيعة منطقية. (١)إن فهم مايقوله النص يتحقق عندما يستطيع القارئ أن يتعرف على نص ثان معناه يعادل معنى النص الأول. في هذه الحالة، يُعدُّ الفهم إدراكاً لتماثل في صيغة الترادف. (٢)إن استنتاج مايتضمنه النص بصورة صحيحة هو بوضوح إجراء منطقي، أي فيما إذا كان النص رسمياً ويتسم بالقياس المنطقي، أو غير رسمي، ولغوي (بمعنى أن عبارة «جون هزم ماري بلعبة الورق هزيمة نكراء» تتضمن أن «جون هزم ماري بلعبة الورق»). (٣)أما إدراك الافتراضات الهامة فيعني السؤال عن مايمكن أن تكون المقدمات المنطقية إذا ماكانت خاتمة المناقشة هي تأكيد مفترض؛ ومرّة أخرى، تجد أن العملية تتضمن إجراءات منطقية.

والمسألة، بالطبع، ليست فيما إذا كان بإمكاننا إظهار تطابق المعنى بل فيما إذا كان بإمكاننا إظهار تماثل المعنى. فنأخذ حالة طفلة في الصفّ الرابع التي وُجّه إليها هذا السؤال، في درس فلسفة لصف أطفال، : «كيف يكون حالكِ لو كنت الوحيدة على الكرة الأرضية؟» فأجابت: «سيكون حالي كحال نجمة وحيدة في السماء» إن مالاحظته الطفلة هو التماثل بين كون الشخص وحيداً في عالم خالٍ، وكون النجمة وحيدة في سماء خالية. لقد اكتشفت، على مايبدو، أن العلاقة بين الشخص والعالم شبيهة جداً بالعلاقة بين النجمة والسماء؛ وبعبارة أخرى، لقد اكتشفت علاقة تشابه بين علاقتين بين الجزء والكل. وهذا مايشكل المحاكمة المنطقية التماثلية، بدقة: أي اكتشاف علاقة متماثلة بين علاقات أخرى. يُعَدُّ جواب الطفلة دليلاً ساطعاً على أنها أدركت معنى السؤال.

لهذا، يمكن القول إن فهم القراءة يعتمد على مهارات المحاكمة المنطقية الاستنتاجية الاستدلالية وعلى مهارات مثل المحاكمة المنطقية التماثلية. من المرجّح أن يتحسن فهم القراءة تحسُّناً فعّالاً إذا ماعُزّزت مهارات المحاكمة المنطقية الأولية هذه أكثر مما لو وُجّه الاهتمام إلى الزلات الإعرابية، ومواطن ضعف المفردات، وعيوب الإملاء والافتقار إلى التقويم الأسلوبي. ذلك لأن مهارات المحاكمة المنطقية ترفد مباشرة اكتساب القارئ للمعنى، ولأن التوصل إلى المعنى يعد أكثر الحوافز فعالية إلى دفع القارئ في الاستمرار بمتابعة عملية القراءة. يصر معلموا القراءة وفنون اللغة على أنهم يعلمون التفكير وهم فعلاً يعلمون التفكير. ولكن إذا مافحصنا المهارات التي يؤكدون عليها (المهارات التي يصنفون من أجلها) يتبين لنا بوضوح أن التوكيد مُنْصَبٌّ على المهارات التي لاصلة لها بالمعنى بدلاً من التأكيد على المهارات الدلالية ذات الصلة بالمعنى.

هذا صحيح ليس فقط فيما يتعلق بمعلمي القراءة والفنون اللغوية. ففي كل فرع من فروع المعرفة المدرسية في المرحلة الابتدائية تنكبُّ الكتب التربوية المقررة على النقائص لاستدعاء مهارات التفكير والحث على رعايتها من قبل المعلم بسبب علاقة هذه المهارات بالتمكن من المادة وإتقانها سواء في العلوم أو الرياضيات أو الدراسات الاجتماعية. لندرس المنهج التمثيلي في التربية- مثلاً، الطبعة الثامنة من «دراسات اجتماعية للأطفال» تأليف جون يو. ميكايليس John U.Michaelis[1]. يُعَدُّميكايليس مربياً محترماً مهتماً بتطوير المعالجة المعرفية في السياقات التربوية، وهو مؤلف مشارك لـ«إطار شامل للأهداف»[2]. إن دفاعه عن مهارات التفكير في إطار دراسات اجتماعية واضح وبيّن. إنه يقدم أربعة نماذج من التفكير: التفكير النقدي، والتفكير الإبداعي، وصناعة القرارات، وحل الاشكالات والتقصّي.

١- إنجلود كليفس، أن. جي. Englewood Cliffs, N. J: برينتس هول Prentice Hall، ١٩٨٥، ص، ٢٣٣-٦٣.

٢- جون يو. ميكايليس ولاري بي. حنا Larry B.Hannah، «إطار شامل للأهداف» (قراءة، ماساشوسيتس: أديسون- ويزلي Addison- Wesley، ١٩٧٧).

تتقاطع هذه المقاربات الأربع مع قاعدة معرفية مشتقة من مهارات تفكير أخرى: التذكّر، والتأويل، والمقارنة، وجمع المعطيات، والتصنيف.

يقول ميكايليس إنه ينبغي تطوير المفاهيم كي تكمّل القاعدة المعرفية. وأمثلة المفاهيم التي يقدمها هي أمثلة عطفية ولاعطفية وعلاقاتية. إن استراتيجيات تشكيل المفاهيم تتضمن أمثلة تعريفية ومميّزة لما هو ليس بأمثلة، جَدْوَلَة- تصنيف مجموعات- تحديد النوعيات، و«حل اشكالات وتقصّ». إذ يضع في جدول المهارات التي ينبغي تأكيدها، كالتعميم، والاستنتاج، والتنبؤ، والافتراض، والتحليل والمعلومات التركيبية، والتقويم. وتعطى، فيما يتعلق بكل مهارة، تلميحات قليلة تشير إلى أنواع الأسئلة التي ينبغي أن يطرحها المعلم من أجل تعزيز المهارة، ثم يستدير النص إلى أمور هامة أخرى. ويبدو من خلال المحاكمة العقلية المنطلقة من هذا النص أن مايلزم لجعل هذه المهارات تعمل وإدخالها في النظام المعرفي هو فقط صقل سريع أو عملية ضبط سريعة.

والحقيقة هي أن معلمي المدارس الابتدائية، مثلُهم كمثل المعلمين في أي مستوى آخر، ليسوا في وضع ملائم لقراءة الفصل الاجباري الآن حول مهارات التفكير التي تتضمنها عملياً جميع الكتب المقررة الجديدة كهذا الكتاب الذي ألفه ميكايليس وليسوا في وضع ملائم لجعل تصنيفات المهارات جاهزة للانطلاق. والواقع أن كثيراً من المعلمين يتمردون ويقسمون ألايخرجوا عن مخططات دروسهم بتأثير جهود عبثية لتقوية مهارات يكون الطلاب قد جلبوها معهم في يوم افتتاح المدرسة. ربما يكون مفيداً للمعلم أن يمتلك تعريفاً جديداً محكماً للاستدلال إذا ماكان لابد من إجابة الطلبة إجابات صحيحة، ولكن المعلمين يكونون على درجة من السذاجة البالغة إذا ماظنوا أن مثل هذه التلميحات تهيئُهم ولو من بعيد لتقوية الكفاءات الاستدلالية لأولئك الطلبة الذين يكون أداؤهم غير مؤكد عندما يتطلب الأمر القيام بالاستنتاج. كما أن المربين الذي يقومون بإعداد المعلمين في مدارس التربية يكونون على درجة بالغة من السذاجة إن ظنوا أنّ العملية التربوية التي تفشل في تحريض الطلبة على التفكير يُمكن أن تكون ناجحةً في جعلهم يفكرون بصورة أفضل.

أربعة أنواع كبرى من المهارات المعرفية:

فيما يتعلق بالغايات التربوية، فإن أكثر حقول المهارات صلة بالموضوع هي تلك التي تنتمي إلي عمليات التقصّي، وعمليات المحاكمة المنطقية، وتنظيم المعلومات، والترجمة. من المحتمل أن الأطفال الصغار جداً يمتلكون جميع هذه المهارات بصورة بدائية. لذلك فإن التربية ليست مسألة اكتساب مهارات معرفية بل هي تعزيز المهارات وتحسينها. وبعبارة أخرى. إن الأطفال نزّاعون طبيعيّاً إلى اكتساب مهارات معرفية، تماماً كما يكتسبون اللغة اكتساباً طبيعياً، والتربية ضرورية لتقوية العملية.

مهارات التقصّي

أعني بـ«التقصّي» ممارسة التقويم الذاتي. فلاأدعو سلوكاً بأنه تقصٍ إذا ماكان اعتيادياً أو متعارفاً عليه أو تقليدياً- أي، إذا كان مجرد ممارسة. ولكن إذا ماأضيفت ممارسة التقويم الذاتي التالية إلى تلك الممارسة فإن النتيجة تكون تقصّياً. لاأعتقد أن هذا التعريف للتقصي واسع جداً لمجرد أنه يجسر سلوك الطفل المستكشف بسلوك العالِم المستكشف. فالطفل المتحسس المتلمس بارتباك مُحاولاً أن يعرف أين ذهبت كرته- ربما تحت الأريكة- يكون منغمساً في التفكير في بدائل وفي إنشاء فرضيات واختبارات وأشكال أخرى من السلوك التي سيتبين بالتدريج أنها «ذكاء».

مهارات التقصي كغيرها من أنواع المهارات المعرفية الأخرى، مستمرة عبر مستويات العمر والفروق الحاصلة من الطفولة حتى الكهولة هي فروق في الدرجة أكثر مما هي فروق في النوع. فالأطفال يتعلمون مبدئياً من خلال مهارات التقصي كيف يربطون خبراتهم الحالية بما يكون قد حدث في حياتهم وبما يمكنهم توقع حدوثه. إنهم يتعلمون الشرح والتنبؤ، وتحديد الأسباب والنتائج، والوسائل والغايات، والوسائل والنتائج وتمييز هذه الأمور بعضها من بعض. ويتعلمون صياغة المسائل، ويتعلمون التقدير والقياس، وتنمية الكفاءات التي لاحصر لها والتي تؤدي إلى اقتران الممارسة بعملية التقصّي.

مهارات المحاكمة المنطقية

تتأصل المعرفة في الخبرة. ومن طرق توسيعها بدون اللجوء إلى خبرة إضافية هي، على أية حال، المحاكمة المنطقية. وبافتراض مانعرف، تتيح لنا المحاكمة المنطقية اكتشاف أمور إضافية تشكل الحالة. إننا نكتشف، في مناقشة مصاغة صياغة سليمة بحيث نبدأ بمقدمات منطقية صحيحة، نتيجة صحيحة كذلك تنجم عن تلك المقدمات. معرفتنا قائمة على خبرتنا للعالم: وبفضل المحاكمة المنطقية نوسع تلك المعرفة وندافع عنها.

من محاسن المنطق حسنةٌ تربوية خالصة. فالمنطق يزوّد الطلاب التوّاقين للتبجج بنسبيّتهم المكتشفة حديثاً بما يذكّرهم تذكيراً ممتازاً بأن مايمكن أن يكون صحيحاً لدى امرئ ربما لايكون صحيحاً لدى آخر. وأنه ليس كل شيء ينجم عن شيء آخر، وأن النسبيّة لاتستثنى بالضرورة الموضوعية. ومايفعله المنطق بصورة جميلة هو أنه يبين للطلبة النزّاعين للشك بأن العقلانية ممكنة، وأن هناك شيئاً كالتقويم المنطقي أو الحيوية المنطقية، وأن بعض المناقشات خير من سواها.

كان الاستدلال في زمان أفلاطون يتسم بالطزاجة والمباغتة وقد حاولنا شرح هذه الطريقة بالقول بأنه لابد وأن يتسم بذلك لأن المنطق عند سُقراط وأفلاطون، كان «جديداً» جداً. ولكن هذا ليس إلاجزءاً من المسألة. إذ كانت حيوية المحاكمة المنطقية أوثق ارتباطاً بطبيعة الحوار. فعندما نفكر لوحدنا، بدلاً من التحادث مع الآخرين، فإن استنتاجاتنا تستخرج من المقدمات المنطقية التي نعرفها. ونتيجة لذلك، تكون الخاتمة التي نستخلصها غير مباغتة أبداً. ولكن عندما لايعرف أحد كل المقدمات المنطقية، كما هو الحال غالباً في الحوار، فإن عملية المحاكمة المنطقية تتسم بحيوية أكبر بكثير، وتأتي الخاتمة بمفاجأة أكبر.

مهارات تنظيم المعلومات

ينبغي أن نكون، لأغراض الكفاءة المعرفية، قادرين على تنظيم المعلومات التي نتلقاها في مجموعات أو وحدات ذات معنى. إن المجموعات المفاهيمية هذه

هي شبكات من العلاقات، وبما أن كل علاقة هي وحدة معنى، فإن كلاً من الشبكات أو المجموعات البديلة هي نسيج من المعاني. إن الأنماط الأساسية الثلاثة من تجميع المعلومات هي الجملة والمفهوم والخطة. هنالك، على أية حال، عمليات تنظيمية ليست مجرد أجزاء أو عناصر من كل أكبر، بل هي طرق عالمية لصياغة مانعرف والتعبير عنه. إنني أفكر هنا في السرد والوصف وهما مهارتان شاملتان تأخذان بالحسبان الخبرة برمتها وتحللها إلى مكوّناتها سواء نظر إليها تتابعياً أو تزامنياً في آن واحد. الجُمل.

إنها قرائن أساسية من المعنى، بدلاً من كونها كلمات مفردة. إنها وحدات أكبر من العلاقة بين أي كلمتين في الجملة، ولكنها ابتدائية بالمقارنة مع وحدات أكبر كالفقرات والمناقشات. صحيح أن المفردات تشير إلى أمور مافي العالم، ولكنها لاتعطي دلالة إلا بتنظيمها مع كلمات أخرى وعندما تفهم في سياق اللغة ككل(1).

عندما نتعامل مع المحاكمة المنطقية، فإننا ننشغل مبدئياً بالعلاقات بين الجُمل. لذلك ننسى كيف أن الجملة تكون إنجازاً عظيماً بالنسبة لمتعلم اللغة. فالذي يجري في الجملة ليس أقل إثارة مما يجري بين الجمل. فبعض الكتاب، مثلاً، يقولون في كل جملة ينشئونها شيئاً مختلفاً بحيث لانفهم كل مايقولونه إلابفهم كل جملة ضمن النظام الذي قُدمت فيه. وبعضهم الآخر يكتب بإحكام أو بطريقة الأمثال

1- أرى أن أكثر وحدات المعنى ابتدائية هي العلاقة. وبهذا المعنى، فإنه طالما كان للكلمات علاقات دلالية أو مرجعية إلى أشياء في العالم، فإنها تسهم أو تشارك في معاني تلك العلاقات. (من الواضح، أني أتردد في القول إن العلاقة ومن ثَم المعنى، يكمنان في حالات من هذا النوع في الربط بين الكلمة والشيء الذي تشير اليه بل إن العلاقة تجسر مابين الكملة والشيء الذي تشير إليه بطريقة شاملة بحيث تشملهما وتوفقهما في المعنى. وبعبارة أخرى، إني أرى الروابط تفاعلية وأرى الكلمات تعاملية. انظر جون ديوي وآرثر أف. بنتلي Arthur F.Bentley، «مجموعة تجريبية من الأسماء» في«التعرُّف والمعروف» (بوسطن: بيكون Beacon، ١٩٤٩)، ص، ٢٨٧-٣١٢). ولكني لاأرى تضارباً بين افتراض أن الجملة (بسبب احتوائها على حشد متداخل معقد من العلاقات اللغوية وليست مجرد علاقات مرجعية) تكون في وضع أفضل إذا ماعُدّت وحدة معنى أساسية. انظر على سبيل المثال، ميشيل دوميت Michael Dummett، «المعنى والفهم» في «تفسير فلسفة فريجيه (كمبردج، ماساشوسيتس، مطبعة جامعة هارڤارد، ١٩٨١)، ص، ٧٤-٨٢.

والحِكَم بحيث أن كل جملة من جملهم تلمح بشيء من معنى عملهم إذا ما أخذ بمجموعه. وجمل نيتشه شبيهة بذلك. ومازال هنالك كتاب تعد جملهم الفردية متنافرة نوعاً ما في مضمونها بحيث تكون موضوعاتهم الانشائية الأكبر شبيهة بالفسيفساء حيث تتحد كل قطعة صغيرة بالأخرى بفضل تناسق النسيج والأسلوب. إننا نتعرف فوراً على همنغواي في تكرارات الجمل والخيارات الوصفية لها مثل: «كانت الأبقار كبيرة، رمادية، ظباء مخططة الجوانب ذات رؤوس صغيرة مضحكة، وآذان كبيرة، وعدو سريع الاندفاع سلسلس يدفعها إلى هلع جشع عبر الأشجار[1]. الجمل هي لَبنَات البناء الأساسية للقراءة والكتابة، وهي على أنواع متعددة: الأسئلة، جمل التعجب، الأوامر، وجمل التوكيد. وتعد جمل التوكيد أو الجمل الخبرية، من وجهة خبرية تمثل محاكمة عقلية. ومن الأمثلة على المحاكمة العقلية المنطقية الابتدائية الجملة الخبرية التالية: «كل الفئران قوارض»[2].

المفاهيم

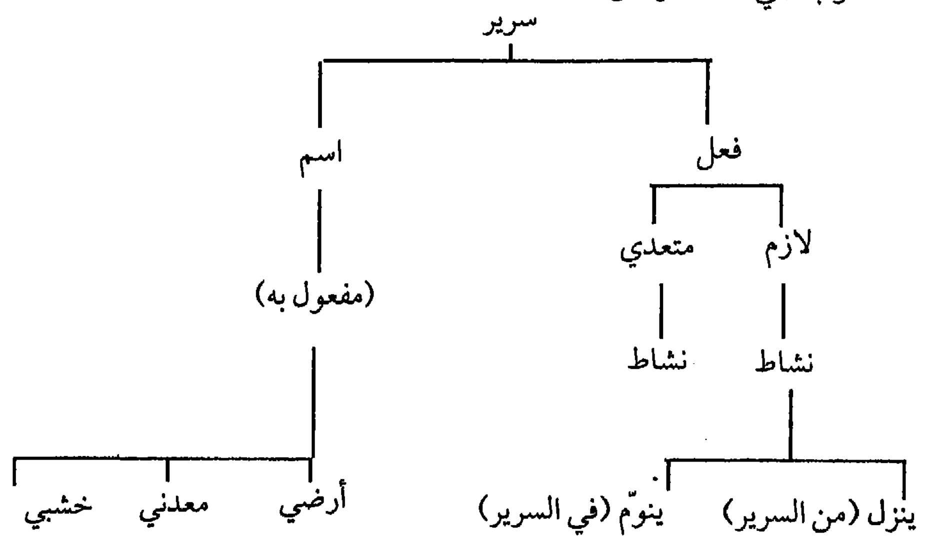
عندما نجمع الأشياء بدلالة تشابهاتهايقال إن لدينا مفهوماً عنها. وكما يقول روم هاريه: المفاهيم هي مطايا الفكر، وهي كيانات يُنقل بوساطتها الفكر[3]. يتضمن تحليل المفاهيم توضيح ماهو غامض وإزالته، كما في الشكل (٤)، وهو المثال الذي قدمه كاتز Katz وفودور Fodor. وفي مثال آخر، يقدم إلى الطلاب خريطة شبيهة بالدريئة؛ منطقتان مركزيتان، مُحَدَّدتان بزوج من الأضداد مفصولتان بـ«منطقة مشوشة» يعطى الطلاب قائمة بكلمات يطلب إليهم توزيعها

١- «هضاب أفريقيا الخضراء» (نيويورك. سكربنير Scribner، ١٩٣٥)ص،١٣٨.

٢- يقول جون ديوي، بالمقابل، إن «جميع الاقتراحات الخاصة علائقية، «والاقتراحات بشأن العلاقات فيما بين الأنواع هي أيضاً علائقية- منطقية، إن لم تكن لفظية. انظر «المنطق: نظرية التقصّي» (نيويورك: هولت Holt، ١٩٣٨، ص، ٣٠٧-٩.

٣- «التحليل الرسمي للمفاهيم»، في طبعتي أتش. جي. كلاوسميير H.J.Klausmeier و سي. دبليو. هاريس C.W.Harris، «تحليل تعلُّم المفاهيم» (نيويورك: المطبعة الأكاديمية، ١٩٦٦)، ص،٣.

على المناطق الثلاث توزيعاً ملائماً أكثر مايمكن. إذ ينبغي أن تسهم المترادفات الموجودة في المنطقة الداخلية في المعنى المحشود في تلك المنطقة، في حين أن المعنى الفريد لكل حد ينبغي إيجاده بمقارنته مع مرادفاته. لقد اقترح هذا الأسلوب جي. أل. أوستن J.L.Austen[1].



(عن جيرولد جي كاتز وجيري أ. فُودَر، «بنية النظرية الدلالية، «في طبعتي كاتز وفودر، «بنية اللغة» [إنجلوود كليفس أن. جي: برنتيس هول، ١٩٦٤]، ص، ٤٨٥).

الخلفيات المنظمة*

مما لاشك فيه أن الاشتغال بالمفاهيم يعد أكثر فعالية من محاولة التعامل مع كل كينونة في العمل تعاملاً مستقلاً. ولكن تشكيل المفاهيم وتحليلها ربما يكونان عملاً شاقاً. إذ يواجه الطلاب عدداً من الصحائف المقرّرة في النص، فيجدون

١- أوراق فلسفية، الطبعة الثالثة (نيويوك: مطبعة جامعة أكسفورد، ١٩٧٩)، ص، ٩٤-٥.

* الخلفية المنظمة هي مايكون المرء قد اختزنه في ذاكرته ونظمه بحيث يغدو أشبه بالخطة المرسومة. (المترجم)

أنفسهم وقد استنفدت طاقاتهم أثناء محاولتهم إدراك المفاهيم التي يستخدمها المؤلف بسهولة كهذه، وفهمها.

ومن جهة أخرى، هنالك أنظمة مُنظِمّة تمنح الطاقة بدلاً من أن تمتصها. ومن الأمثلة على ذلك «الخلفية المنظمة»؛ ومن الأمثلة على الخلفية المنظمة السَّرد، كالقصة. إذ إن التنظيم السردي، خلافاً للتنظيم الإيضاحي، يميل إلى أن ينتشر ويظهر للعيان أثناء استكشافه. وفي انتشاره هذا يجمع قوة الدفع والطاقة وينقلها إلى القارئ. ليس مجرد تتابع المعلومات هو الذي يجعل ذلك ممكناً. بل يغدو ذلك ممكناً بفضل العلاقة الغضوية القائمة بين الأجزاء بعضها ببعض، وبينها وبين الكل. وهذا يخالف العلاقة المتشابكة المعقدة بين الجزء والكل في نص تقني. إضافة إلى أن الصيغة السردية تحيط بالخيوط الفعالة والاتجاهات المعرفية على حد سواء، وهذا يعزز بدوره اهتمام القارئ وانتباهه.

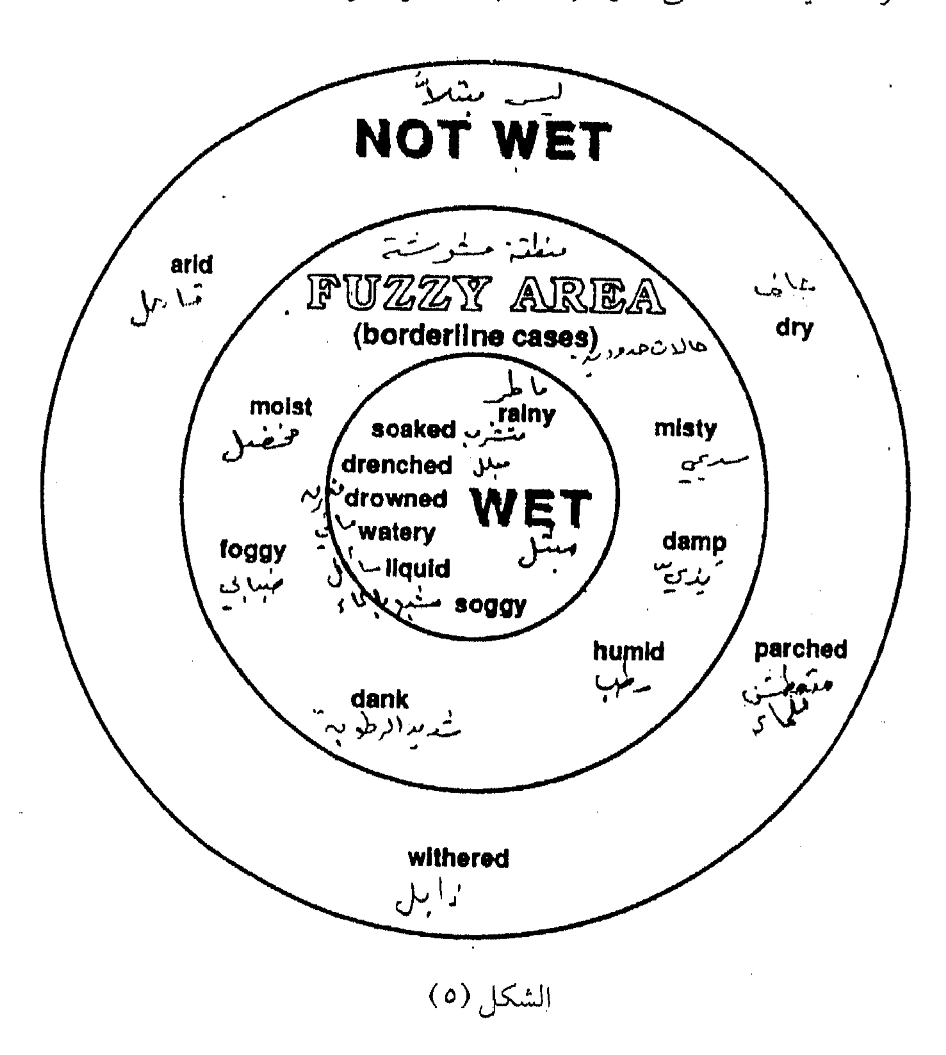
تعد الخلفيات المنظمة حركية وليست سكونية. فهي تمثل مطلبية نشطة تستدعي بإلحاح الكمال أو التوازن. إن أي عمل فني يبديْ إبان عملية ابتكاره هذه الشخصية المطلبية؛ وكذلك «الكائن الحي» الذي يقاوم أو يرفض مايجده غريباً عنه ويقبل مايستطيع تحمله أو يجده متجانساً معه. ولكن مهما كان الذي تجسده الخلفية المنظمة (كالقصة) فإنه لابد لها من التأثير في مجمل تلك الخلفية وتعديلها[1].

عندما توظف الخلفيات المنظمة في المدركات فإننا ننزع إلى فرض البنية على مانلاحظه. ومن الأمثلة على ذلك بنية الفضاء ثلاثية الأبعاد التي نفرضها على ضبابية المدركات التي نبدأ بها خبرتنا عن العالم فور ولادتنا. وهذا مايجعل أداءات الفنانين الفضائية الثلاثية الأبعاد مفهومة لدينا. على أية حال، هنالك أوقات نفرض فيها خططاً خلفية على العالم بلامُسَوِّغ، كما ننسب إلى مجموعات اجتماعية بكاملها سمات مشتركة فقط بين قلة قليلة من هذه المجموعات. وفي حالات التحيّز

---

١ - «انظر بحث الخلفيات المنظمة في الفصل (٤) أدناه. ولفهم الطبيعة العضوية للخلفيات المنظمة فلاغنى عن بول شيلدر، «صورة الجسد البشري ومظهره» (لندن: روتليدج Rautledge، ١٩٣٥).

التي أصفها الآن، من الصعب تقويم الأمر فقط بالاتصال أو بالتعليمات، لأن مقدرة الخلفية المنظمة على مقاومة إعادة البناء المتطرفة قوية جداً[1].



الشكل (٥)

١ - للمزيد عن دور الخلفيّات المنظمة في الإسهام في الأنماط العرقية، انظر أم. روثبارت M.Rothbart، وأم. إيفينز M.evens، وأس، فوليرو، «التذكر من أجل تأكيد الأحداث: عمليات الذاكرة وصيانة الأنماط الاجتماعية»، صحيفة علم النفس s.fulero الاجتماعي التجريبي١٥(١٩٧٩)، ٣٤٣-٥٥.

توصيف

التقصي : هو ممارسة تقويم ذاتي يجري بموجبها البحث في موضوع بهدف اكتشاف طرق التعامل مع ماهو إشكالي أو ابتكارها . أما حصيلة التقصي فهي الحكم عليها (بفضل المحاكمة العقلية) .

المحاكمة المنطقية: هي عملية ترتيب ماجرى اكتشافه بفضل التقصي وتنسيقه . إنها تتضمن إيجاد طرق فعالة لتوسيع مااكتشف أو ابتكر وتنظيمه مع الاحتفاظ بحقيقته .

تشكيل المفاهيم: يتضمن تنظيم المعلومات في مجموعات علائقية ومن ثم تحليلها وتوضيحها لتيسير استخدامها في الفهم والحكم . ويتضمن التفكير المفهوماتي ربط المفاهيم بعضها ببعض لصياغة مبادئ، ومعايير ، ومناقشات، وتفسيرات ، وغير ذلك .

الترجمة: تتضمن نقل المعاني من لغة أو نظام رمزي ، أو شكل من أشكال المعنى إلى لغة أخرى أو نظام آخر أو شكل آخر سليمة غير منقوصة . ويغدو التفسير ضرورياً عندما تفشل المعاني المترجمة في إعطاء معنى واف بالمراد في السياق الجديد الذي وضعت فيه . وهكذا فإن المحاكمة المنطقية حافظة للحقيقة والترجمة حافظة للمعنى .

الوصف والسرد : ليست هذه مجرد سبل تنظيم للمعلومات؛ بل هي طرق لتنظيم خبرات والتعبير عنها . ولكنها في الوقت نفسه قادرة على تنظيم المضمون المعلوماتي لمثل هذه الخبرات ، وهي أيضاً أساليب ارسال .

يفكر المؤلفون على صعيدين: صعيد التحليقات وصعيد المجاثم. هنالك تفاصيل تستقر عليها فكرتنا زمناً يكفي للسماح بالوصف. هذه التفاصيل هي المجاثم. وهناك، من ثَمَّ، تحليقات للفكر أثناء انتقالنا من ملاحظة إلى ملاحظة أو من فكرة إلى فكرة أو مقدمات منطقية إلى نتائج. فعندما نقرأ ماكتبه المؤلف يجنح تفكيرنا إلى تلخيص تحليقات فكر المؤلف ومجاثمه. فإذا ماتوقف تفكير المؤلف ليفحص شيئاً ويصفه، فإننا نُستغرق في ذلك الوصف. وإذا ماحلق تفكيره بعد ذلك فإن تفكيرنا ربما يفعل الشيء نفسه، تماماً كما نتابع، حابسين أنفاسنا، حكايةً متابعةً وثيقة بحيث أن تفكيرنا يواكب تكشف جوانب القصة بدقة.

مهارات الترجمة

إننا نفكر عادة في الترجمة بوصفها نهجاً يقال بموجبه في لغة معينة مايقال في لغة أخرى دون أية خسارة في المعنى. والمقصود باللغة هنا هو اللغة الطبيعية كالاسبانية والصينية. بيد أن الترجمة ليست محصورة في نقل المعنى من لغة طبيعية إلى لغة طبيعية أخرى. إذ يمكن أن تحدث في صيغ وأشكال أخرى من التعبير، كمحاولة المؤلف الموسيقي (الملحن) تحويل المعاني الأدبية إلى صيغة توسيعية عن طريق تأليف سيمفونية، أو كمحاولة رسامة إعطاء عنوان لعملها يكون مطابقاً لمضمون الرسم. ممالاشك فيه أن جميع أنواع الترجمة تتضمن عنصراً من عناصر التفسير؛ ولايصنَّف الاحتفاظ بالمعنى دائماً في أعلى مراتب الأولويات من قبل أولئك الذين يترجمون. ومع ذلك تظل الحقيقة القائلة بأن الترجمة تساعدنا على التحرك مكوكيا بين اللغات قائمة، وربما كان ذلك ليس أقل أهمية من اكتشاف المعاني أو إنشائها ضمن لغة معينة.

من قيم تعلُّم المنطق الصوري هو أنه يتطلب تعلُّم قواعد التوحيد القياسي للغة اليومية، بحيث يمكن تقليص تعقيدات الخطاب العادي إلى تبسيطات اللغة المنطقية. وهذا يوقع ضرراً كبيراً في المعنى، ولكنه يبين للطلاب أن للغة الطبيعية جهازاً عضلياً هاماً يجعل بالإمكان القيام بمثل هذا الدفع والسحب المشمولين في

الاستدلال، والتعابير السببية، وماشابه ذلك، وأنه يمكن ترجمة اللغة الطبيعية إلى هذه اللغة الأولية، ولكنها لغة منطقية قوية. وهكذا فإن قواعد التوحيد القياسي المنطقي تشكل نموذجاً من نماذج الترجمة ونمطاً يشجع الطلبة على نقل كفاءاتهم التفكيرية من نظام معرفي إلى النظام الذي يليه.

في عالم تعددي مؤلف من مجتمعات متنوعة بعضها متشابك مع بعضها الآخر أو متداخل بعضها في بعضها الآخر، ولكل منها له التزاماته، بعضها محلي خاص، وبعضها عام شامل، يغدو من الأهمية بمكان بيان مالذي يترجم بالتحديد وتعيينه، وإلى ماذا يترجم، ومالذي يُحَوَّل وإلى ماذا يُحوَّل. إنه من المستحيل أن يكون هناك آداب أخلاقيّة أو سياسات للتوزيع مالم نكن على بينة من القيم أو المعاني المشمولة في العمليات التبادلية التي نحن بصددها.

لابد من توظيف مصطلحات اقتصادية هنا، مثل «التبادل» و«التوزيع»، لأن التفكير يعد شكلاً من أشكال الانتاجية، وهذا يستدعي وجود إشكالات تتخطى قضايا الامتيازات، وحقوق النشر، والتصاريح. ذلك لأنه إذا ماكان التفكير شكلاً من أشكال الانتاجية، فإن التأملات المجتمعية، بالتالي، يمكن أن يُنظر إليها على أنها تسفر عن محاكمات عقلية مجتمعيّة، ولابد من تقويم جديد لتحديد توجهاتنا إلى القيم العامة أو إلى القيم الخاصة، أم إلى القيم المشتركة أو غير المشتركة. وبالتالي فإن ذلك كله يهدف إلى رعاية المهارات وتنميتها في المدارس.

عندما يُفهم التفكير على أنه نوع من الإنتاجية، عندئذ يمكن فهم الترجمة على أنها شكل من أشكال التبادل. فعندما نترجم من الشعر إلى الموسيقى، كما يفعل الملحن في كتابة سيمفونية، أو من لغة إيمائية إلى لغة عادية، فإننا نتبادل المعاني ونصونها. والواقع أنه كما تعد المحاكمة المنطقية شكلاً من التفكير يصون الحقيقة من خلال التغيير، كذلك تعد الترجمة شكلاً يصون المعنى من خلال التغيير.

هل تعليم المحاكمة المنطقية جدير بالاهتمام؟

منذ بضع سنين فقط كانت منظمات الاختبارات الضخمة تؤكد لنا أن المحاكمة المنطقية لايمكن أن تُعَلَّم. وكانت هذه حركة لخدمة الذات إذ إن جزءاً كبيراً من اختباراتهم كان يتضمن محاكمة منطقية، وإذا مااستطاعوا إقناع المدارس بأن المحاكمة المنطقية لاتُعلَّم، فإنه لاتعود هناك حاجة للقلق بشأن قيام المدارس بإعداد طلابهم ليؤدوا أداء أفضل في هذه الاختبارات عن طريق تعليمهم المحاكمة المنطقية. كل ذلك غدا الآن في عالم الماضي. أما اليوم فإن منظمات الاختبارات تثير الصخب كي يُسمح لها بتعليم المعلمين كيف يعلمون الأطفال مهارات التفكير. لاتوحي مقاربتهم بالثقة؛ فهي مُقاربة ميكانيكية متنافرة الأجزاء مستنكرة في مكان آخر من هذه الصفحات.

لابد من ذكر أمر واحد، على أية حال، يستحق دراسة حريصة. فإذا ماسئلت منظمات الاختبار عما إذا لم يكن من المُعين تعليم الطلبة المحاكمة المنطقية، فإن جوابهم يكون الاستشهاد بالدليل الذي حصلوا عليه فيما يتعلق بالاختبار من أجل المحاكمة المنطقية. وهذا الدليل يبيِّن أن هناك درجة عالية جداً من العلاقات المتبادلة بين أداء التلاميذ في اختبارات المحاكمة المنطقية واختبارات فهم القراءة- والواقع أن هذه العلاقة عالية جداً بحيث تهدد بالتوقف عن كونها جزءاً، بل تقترب من التوحد.

ربما لاتعني العلاقة المتبادلة العالية، الآن، كثيراً بالنسبة لأغراض الصف العملية. إذ يوجد بين المفردات وحاصل الذكاء علاقة متبادلة عالية، ومع ذلك لايقترح أحد رفع حاصل الذكاء عن طريق تعليم مفردات للطلبة. فالأداء المفرداتي ليس سوى تشخيصٍ لمستوى الذكاء. أما دور الأخير فهو سببي.

على أية حال، ربما لايكون هذا الوضع مماثلاً للعلاقة المتبادلة بين المحاكمة المنطقية وفهم القراءة. إننا لانعلم أن أحد شقي هذا الزوج سببي والآخر تشخيصي. فعلى سبيل المثال، إذا ماجرى تعليم الطلبة المحاكمة المنطقية والقراءة معاً، ألاتكون النتائج أفضل مما لو جرى تعليمهم القراءة فقط؟

والواقع أننا نعلم أن هذه هي الحالة[1]، ولكن منظمات الاختبار تتمنى لو لم تكن كذلك لأنهم يشعرون أنها تهددهم. ومن ثم كان إبعاد تعليم المحاكمة المنطقية إبعاداً لطيفاً على أساس أن النتائج متلازمة تلازماً عالياً مع القراءة. إن احتمال كون تعليم المحاكمة المنطقية جدير بالاهتمام جداً في ذاته ولذاته يعرض للخطر تجربة وخبرة كل أولئك الذين يزعمون أنهم سيعلمون القراءة، ويعلمون معلمي القراءة، ويجرون اختبارات لكفاءة القراءة، وهكذا. . . إنه وضع محزن، في واقع الأمر، يبدو أن العديد من المربين وعلماء النفس قد صمموا على تجاهله. وفي الوقت نفسه لابد من الاعتراف أن هناك العديد من المربين وعلماء النفس ممن لديهم إحساس واضح بالاتجاه الذي ينبغي أن يسير فيه إصلاح التربية. بقي أن نرى إذا كان هؤلاء المصلحون سيندمجون في كتلة نقدية. فعلى سبيل المثال، لخص مرب بارز تلخيصاً بليغاً مايريد قوله إلى الرئيس لو كان مستشاراً له:

«لقد أضعف البحث الثقة في فكرة أن التعليم يتألف من نقل المعرفة إلى الطلبة عن طريق المعلمين أو النصوص أو الحواسيب. فبدلاً من أن ينظر إلى الطلبة كمستهلكين للمعلومات والمهارات، ينبغي أن ينظر إليهم كمنتجين للمعرفة يتعلمون القدرات. (فإذا مااعتقد المعلمون أن الطلبة منتجون للمعرفة، فإنه سينظر اليهم كمدراء لتجارب التعليم. وستتضمن وظيفتهم ماهو أكثر من ضبط النظام في الصف وتزويد الطلبة بمادة ممتعة وتوجيههم بكفاءة نحو الاجابات الصحيحة. بل ستعني مهمتهم وضع الطلبة في مواقف حيث يستطيعون تعلم استخدام المعرفة التي

---

١ - لقد أجريت عشرات من التجارب حول «الفلسفة من أجل الأطفال» وكتبت عنها التقارير، وهو برنامج يجعل تعليم المحاكمة المنطقية للأطفال من بين غاياته وأهدافه. وكل هذه الأمور تظهر، فعلياً، تحسناً بارزاً في المحاكمة المنطقية. فعلى سبيل المثال، فقد كانت، حسبما جاء في تجربة الدكتورة فرجينيا شيبمان Dr. Virginia Shipman عام ١٩٧٨ في نيويورك، أن. جي :N.J، المكاسب التي أحرزها الطلبة التجريبيون، بالمقارنة مع طلبة يخضعون لصفوف منظمة مهيمن عليها، أكبر بمقدار ٨٠٪ في المحاكمة المنطقية، و ٦٦٪ في القراءة و٣٦٪ في الكفاءة الرياضية. (انظر ليبمان وغيره، «الفلسفة في غرفة الصف»، ص، ٢١٧-٢٤، للاطلاع على وصف للتجربة) وللاطلاع على ملخص لجميع البحوث التجريبية الحديثة حول «الفلسفة من أجل الأطفال»، انظر الملحقين ١ و٢، «فلسفة من أجل الأطفال: حيث نحن الآن»، التفكير: صحيفة الفلسفة من أجل الأطفال ٦ : ٤ [١٩٨٧]، S1-S12؛ ٧ : ٤ [١٩٨٨]، S1-S20.

يحصلون عليها، وربط المعرفة القديمة بمعرفة جديدة بطرق نظامية وتأميلة، وتنظيم المعلومات غير المترابطة وتقويم نتائجهم قبل اقرارها- حتى وإن كانت النتائج صحيحة[1]».

ويقول هذا المربي، علينا، إضافة إلى ذلك، أن نفكر في تطبيق الجاري على إصلاح التعليم والمناهج. وسوف نرى عندئذ أن مايُسمّى بالمهارات الأساسية العالية الترتيب يمكن التعامل معها بآن واحد بدلاً من التعامل معها على التتابع، وأن المهارات عالية الترتيب تقع ضمن إدراك جميع الأطفال تقريباً- من جميع الأعمار. وسوف يؤكد على قدرات اكتشاف الإشكالات أكثر من التركيز على حل الاشكالات. كما ينبغي التأكيد على فرص التعلُّم مع الآخرين ومنهم. كما ينبغي أن تؤكد المناهج على «المعرفة التوليدية»، وعلى الأفكار والنظريات التي تساعد الطلبة على تنظيم المعرفة الأخرى وتعلُّمها. ومن نافلة القول إن هذه النقاط تعزز العديد من المطالب الواردة في هذا الكتاب.

١- ويليس دي. هولي، «النظر إلى الوراء على الاصلاح التربوي» «أسبوع التربية، ١/ تشرين ثاني (نوفمبر)/ ١٩٨٩م، ص، ٣٢، ٢٥.

٣- وفرة الأداء المعرفي

قبل بضع سنين، قال نيكرسون Nickerson في كلمة ألقاها في مؤتمر الجميعة تطوير المناهج والإشراف إن الطريقة المناسبة للتعبير عن العلاقة بين التفكير الإبداعي والتفكير النقدي ليست إظهارهما في تقابل تعاوني (كنصفي مقص أو نصفي زرّدية(*)) بل إظهارهما كإحداثيين بحيث يمكن رسم أي جزء معين من تفكير نقدي وتفكير إبداعي في مخطط بياني [انظر الشكل (١٦)]. وعلى الرغم من أن هذه الطريقة ذات عون كبير، فإني لم أذكرها لأنني أريد أن أرسم طرقاً مختلفة يمكن بفضلها جمع التفكير الابداعي والتفكير النقدي بصورة مفيدة كما ينبغي أن تكون. وأذكرها لأنه يبدو لي ألا مراء في أن التفكير الجيد- وهو مايشار إليه بالتفكير الأعلى رتبة- هو التفكير الذي يجمع فيما بين مكوّنيه: التفكير الابداعي والتفكير النقدي.

عندما أتحدث عن تفكير عالي الرتبة، أعني به التفكير الممتاز، إذ يبدو لي أنه لنكون عوناً للمعلمين لابد من بيان كيفية تقويم التفكير وليس فقط بيان كيفية تصنيفه. إن المقاربة التي لاقت قبولاً بوجه عام هي مقاربة بلوم Bloom: هنالك هرم من تسلسل المهارات يأتي في قمته التحليل، والتركيب والتقويم[1] فإذا ماعُني، الآن، «بالتحليل» التفكير النقدي، و«بالتركيب» التفكير الإبداعي، و«بالتقويم» المحاكمة العقلية فإنه يمكن تسمية هذه العناصر الثلاثة بمكونات التفكير عالي الرتبة.

ومع ذلك، تقترح مقاربة بلوم أن يكون هناك تسلسل هرمي ثابت للمهارات، بغض النظر عن السياق. ونتيجة لذلك فقد اتبع العديد من الباحثين

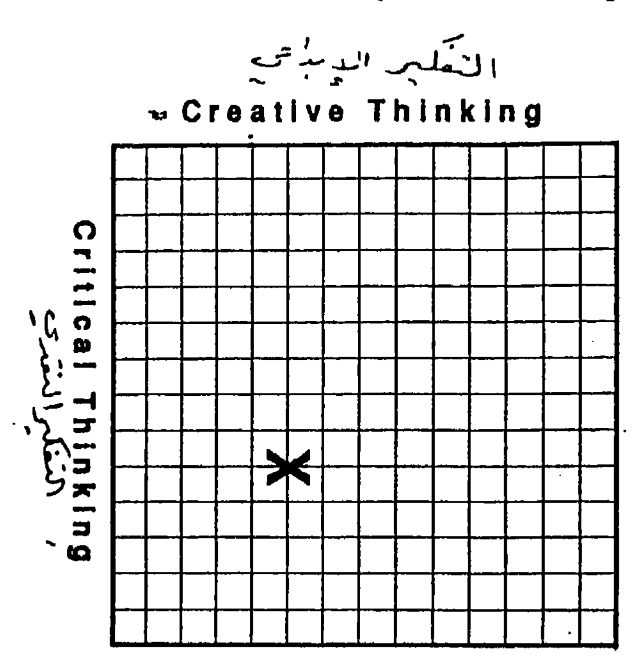
---

* الزَّرَّدية: كماشة طويلة الفكين تمسك بها الأشياء الصغيرة أو تلوى وتقطع بها الأسلاك.

(المترجم: عن المورد للبعلبكي- انكليزي عربي)

(١) طبعة بنيامين أس. بلوم Benjamin S.Bloom وسواه، «تصنيف الأهداف التربوية، المجلدا: المجال المعرفي (نيويورك: ماك كي Mc Kay، ١٩٥٦).

مُقاربة تُعَدُّ سياقية نوعية أكثر من سواها : إنني هنا أفكر بصورة خاصة بعمل إنيس Ennis[1] وكويلمالز Quellmalz[2] وريزنك Resnik[3] .



إن السبب الذي يحول دون تصنيف المهارات (أو «الاستراتيجيات») تصنيفاً هرمياً «بوجه عام» هو أن التنظيمات الهرمية لايكون لها معنى إلا ضمن سياق معين. فمن المهم، على سبيل المثال، تمييز مايلي :

(١) النظام الذي ينبغي تقديم المهارات ضمنه كمنهاج معرفي عن(٢) الترتيب

١- روبرت أتش : إنيس Robert H.Ennis، «تصنيف ميول التفكير النقدي وقدراته»، في طبعتي جون بايكوف بارون John Bykoff Barron، وروبرت جي شتيرنبرغ Robert J.Sternberg، «تعليم مهارات التفكير : النظرية والممارسة (نيويورك : فريمان، ١٩٨٧)ص، ٩-٢٦.

٢- إديس أس. كويلمالز Edys S.Quellmalz، «تنمية مهارات المحاكمة المنطقية»، في المرجع السابق نفسه، ص، ٨٦-١٠٥.

٣- لورين بي. ريزنك Lauren B.Resnick، «التربية وتعلم التفكير» (واشنطن، ي. سي. : المطبعة الأكاديمية القومية، ١٩٨٧)، ص، ٤٦

التقويمي لمثل هذه المهارات، وتمييزهما معاً عن(٣) التتابع «الطبيعي» أو «المرحلي» لمثل هذه المهارات. فلدى بناء منهاج ما، والذي يكون بالضرورة تتابعياً، علينا أن نقدم المهارات في ترتيب معين وينبغي الوصول إلى هذا الترتيب منطقياً.

يحاول مطور المناهج البدء بمهارات أولية، ثم ينتقل إلى مهارات تقوم على المهارات الأولية، ويتابع إلى مهارات تقوم على مهارات تقوم على مهارات أولية. وهذا يسفر عن متتالية تبدأ بمهارات أولية أو أساسية مثل المقارنة والتمييز والربط (والتي تسمى مهارات الرتبة الأدنى ذلك لأنها تأتي أولاً فقط). وربما تنتقل إلى التصنيف والتسلسل، والمحاكمة المنطقية التماثلية والاستدلال المباشر (وتسمى مهارات الرتبة الوسطى لمجرد أنها تُبنى على الترتيب الأول)، ومن ثَم تصل إلى محاكمة منطقية ذات قياس منطقي وإلى استخدام المعايير (وتسمى مهارات الرتبة الأعلى لأنها تُبنى على الترتيب الثاني).

الآن، ينبغي ألا يخلط، كما قلت قبل قليل، بين هذا التتابع المنهاجي والقيم التي نسبغها على المهارات في سياق معين. في لحظة معينة من لحظات البحث الطبي، فإن مايمكن أن يكون ذا قيمة عالية يتضمن مقارنة بين المتشابهات والمختلفات الناجمة عن استخدام مَصْلَيْن مختلفين، أو المهارة الأدنى رتبة (المقارنة) فلسوف يظهر أنها تتمتع بالقيمة الوظيفية الأعلى. وليس هذا الأمر غير شائع. فالمهارات، كما هو الحال في الرياضة، هي قوى، وأن المهارة التي تقرر مصير لعبة في مثال معين ربما تغيب عملياً في اللعبة الثانية.

مازلت أجادل لصالح المقاربة السياقية اللاهرمية لتحقيق امتياز في التفكير. وكما أرى الأمر، فإن أية مهارة معرفية ليست بحد ذاتها أفضل من سواها، تماماً كالكلمات التي لايمكن أن تكون بحد ذاتها صواباً أو خطأ. وفي المثالين، فإن مايقرر ماهو أفضل وماهو أسوأ هو السياق.

وفي الوقت نفسه لابد من الاعتراف بأن العديد من المصطلحات التي استخدمها بلوم لتعريف مايسميه بأهداف تربوية قد انبثقت عن مفردات علم النفس

التربوي وتنسجم مع الاستخدام الفلسفي. وهكذا، كما أشرتُ قبل قليل، فإن الجانبين «التحليليّ» و«التركيبي» متماثلان مع الجانبين النقدي والإبداعي للتفكير الأعلى رتبة. وربما يكون الحال نفسه في كون «التقويم» مماثلاً للمحاكمة العقلية، وأن يكون «الفهم»(Comprehension) مماثلاً لما يسمى تقليدياً «فهماً»(Understanding). إن ذكر هذه المتاشبهات ربما يساعد القراء على الترجمة من مفردة إلى أخرى، ولكن لايراد بذلك الايحاء بأن المقاربتين الهرمية واللاهرمية متساويتان.

من الممكن الادعاء، أيضاً، أن المظاهر الفردية للتفكير الأعلى رتبة كالتفكير النقدي والإبداعي تبدي تدرجاً يبين الأفضل والأسوأ. فريتشارد بول Richard Paul، على سبيل المثال، يميّز بين «المعنى القوي» أو التفكير النقدي (الجيد)، و«المعنى الضعيف»، أو التفكير النقدي (السيء)[1]. ففي المعنى الضعيف، لايتضمن التدريج أكثر من الاستكمال التقني للمهارات المعرفية المعزولة عن سواها. إن هذا التوصيف القائل بأن التفكير النقدي يكون جيداً عندما يكون ذاتي التقويم ولكنه سيء عندما يكون ذاتي التخديم، يمكن تضمينه في تعريفه بحيث يغدو جزءاً لايتجزأ منه، كما سيبحث فيما بعد.

التدخل بوصفه تواصل جُوّاني (مُستدخل)

بما أننا مهتمون بالتربية من أجل التفكير الأعلى رتبة، فمن الواضح أنه من المهم جداً صياغة المناهج وأصول التدريس بما يؤدي إلى تعليم المحاكمة العقلية. ويمكننا فعل ذلك على خير وجه إذا مااستفدنا من عناصر النظرية التربوية التي ثبتت سلامتها في الممارسة. إنني أفكر هنا بتصورات مؤداها أن تفكير الفرد هو إلى حد كبير توجيه نحو داخل ذاته لما يجري في المجموعة أو المجموعات التي يشترك

---

١ - «بعض المفردات والفروق» في «٣١ مبدأ من مبادئ التفكير النقدي»، «غير منشور (جامعة ولاية سونوما Sonoma). أنظر كذلك دبي والش Debbie Walsh وريتشارد بول Richard Paul، «هدف التفكير النقدي: من المثالية التربوية إلى الواقعية التربوية (اتحاد المعلمين الأمريكان، أن. دي، بلاتاريخ)

فيها. وتتمثل هذه الحركة من الاجتماعي إلى الفردي في اكتساب الطفل للغة والدية وفي استحواذ الطفل على معاني الثقافة التي ولد فيها. فعلينا، إذن، أن نبدأ باعتبار التفكير واقعة اجتماعية وبسؤال أنفسنا عن نوع هذه الواقعة. وهذا، بدوره، يجب أن يساعدنا على الوصول إل فهم أفضل لكيفية تقوية أنواع التعليم التي تعزز تفكير الطلبة.

إن التواصل الاجتماعي، كما يرى جورج هربرت ميد يحدث عندما تتشارك مجموعة في معان متماثلة، وهذا يحدث كطراز بدئي، عندما يتماثل الموقف الذي أتخذه تجاه الإيماءة التي أوجهها إليك مع الموقف الذي تتخذه تجاه الإيماءة التي توجهها إلي[1]. إليكم هذا المثال: أنت تحاول إطعام طفلة فتقدم لها ملعقة من الطعام. فتفتح فمها، وفي اللحظة ذاتها تفتح أنت فمك كذلك. إنك تستجيب لإيماءتك المستمرة بالطريقة ذاتها التي تستجيب بها الطفلة إلى تلك الإيماءة؛ وهكذا فإن معنى الإيماءة مشترك بينكما. وهكذا فإن التواصل الاجتماعي قد حدث، وأن المجتمع قد وُجد.

عندما يكبر الأطفال يشرعون في استبطان عمليات الاتصال التي يكتشفونها في أسرهم وادخالها في ذواتهم- يكررونها في تفكيرهم الخاص. فإذا ما احتفظت غرفة الصف بالاستمرارية مع البيت، فإنه ينبغي أن تكرر، إلى حد ما، المجتمع التواصلي الذي يمثله البيت للطفل، وإذا ما كان للصف أن يتجاوز تلك الاستمرارية، فإنه ينبغي أن يقدم دعماً خاصاً لنزعة الطفل إلى التساؤل بأن يغدو الصف مجتمع تقصٍ وليس فقط مجتمع اتصال وتواصل. فيما يلي بيان بالكيفية التي تبدو عليها بعض السلوكيات المميزة لمجتمع التقصّي عندما يستبطنها الأعضاء الأفراد وتغدو سلوكيات جوانية.

١- العقل، الذات والمجتمع (شيكاغو، مطبعة جامعة شيكاغو، ١٩٣٤)، ص، ١٣٥-١٤٠، ١٥٠-١٦٠.

السلوكيات المميزة للمجتمع	السلوكيات الفردية الجوانية
* الأعضاء يسألون بعضهم بعضاً	الأفراد يسألون أنفسهم . . . .
* الأعضاء يستفسرون من بعضهم بعضاً عن أسباب تمسّك كل منهم بما يعتقد	الأفراد يتأملون في الأسباب التي تجعلهم يفكرون في الطريقة التي يفكرون فيها . . . .
* الأعضاء يبنون أفكارهم على أفكار بعضهم بعضاً	الأفراد يبنون على أفكارهم الخاصة . . . .
* الأعضاء يتداولون فيما بينهم	الأفراد يتدالون ضمن تفكيرهم الخاص . . . . .
* الأعضاء يقدمون أمثلة مقابلة لفرضيات الآخرين	الأفراد يتوقعون أمثلة مقابلة لفرضياتهم الخاصة . . . .
* الأعضاءيبرزون نتائج محتملة لآراء بعضهم بعضاً	الأفراد يتوقعون نتائج محتملة لآرائهم الخاصة بهم . . . .
* الأعضاء يفيدون من معايير معينة عندما يحاكمون عقلياً	الأفراد يفيدون من معايير معينة عندما يحاكمون عقلياً . . . .
* الأعضاء يتعاملون في تطوير التقنيات العقلانية لحل الإشكاليات	الأفراد يتبعون خطوات عقلانية في التعامل مع مشاكلهم الخاصة بهم . . . .

وهكذا يكون الأمر مع الأفعال والعمليات المعرفية الأخرى التي لاحصر لها: إنها تبدأ في كل منا كعملية تكييف للسلوكيات المجموعاتية. وبما أن التفكير هو محاكاة فردية للأعراف الاجتماعية وللسلوك الاجتماعي، فإنه كلما كان السلوك الاجتماعي أو المؤسساتي أكثر عقلانية، كان التأمل الجواني أكثر عقلانية أيضاً. إن جماعة ذات أنماط من النقد المنظمة مؤسساتياً فيما بين أعضائها تهيئ الوسائل لأولئك الأعضاء كي يصبحوا أكثر نقداً للذات، وأكثر ضبطاً للذات، وأكثر استقلالاً ذاتياً.

لابد أن نضيف هنا أن فكرة الاستقلال الذاتي فكرة شائكة ينبغي الاقتراب منها بحذر[1]. ومن الواضح أن هذه الفكرة مرتبطة بمفاهيم جذابة جداً مثل الحكم الذاتي، والتنظيم الذاتي، والتقويم الذاتي، ولكن هناك دائماً خطر من أن يظن الأفراد أو الجماعات المتمتعون بالاستقلال الذاتي أنفسهم متميّزين ويستمرون في تجاهل كل المؤثرات الخارجية. فهذا يغدو استقلالاً ذاتياً ذا انتقام؛ يبلغ ذروته في أن نعتقد بأسطورة معصوميتنا عن الخطأ. وهكذا فإن الأمة التي تظن نفسها مستقلة لأنها تكون واثقة بأنه لاحاجة للإصغاء إلا إلى نقدها هي الداخلي، هذا إذا كانت تصغي أساساً إلى أي نقد.

بعض التفسيرات الاجتماعية للتفكير النقدي

هنالك عالمة نظرية من علماء التفكير النقدي، وهي كوني ميسيمر Connie Missimer ترى أن وجة نظر التفكير النقدي السائدة أيضاً تُسلّم بمعايير «وجهة النظر الفردية» المستقلة ذاتياً، وترفض معايير «وجهة النظر الاجتماعية»[2]. صحيح أن هناك بعض المعايير المشتركة بينهما. فكلاهما يتضمن بحثاً عن تقويم قائم على

١ - من أجل الاطلاع على دراسة دقيقة لمفهوم الاستقلال الذاتي، انظر آر. أف. ديردن، «الاستقلال الذاتي كمثل تربوي أعلى»، في طبعة أس. سي براون S.C.Brawn، الفلاسفة يبحثون التربية (توتووان أن. جي.Totowan,N.J : رومان وليتلفيلد Roman and Littlefield، ١٩٧٥)، ص، ٣-١٨. يقول ديردن: «تعد مسألة الاستقلالية الذاتية للمرء مسألة درجة. فخلافاً لكون طول المرء ستة أقدام أو لكونه متزوجاً أو مواطناً بريطانياً، فإننا نرفض، غالبا، القول فيما إذا كان الرجل ببساطة مستقلاً تماماً. ويعزى ترددنا إلى ثلاثة أبعاد من التنوعية على الأقل: المدى الذي يبدي فيه مبادرة في صياغة تقويمه العقلي الخاص، ومدى الحزم الذي يلتزم به في تلك التقويمات، وعمق تشعيب التأمل الكائن وراء المعايير التي يستخدمها في إصدار تلك التقويمات»(ص، ٩-١٠). من الواضح أن هذا يماثل قناعتي بأن التفكير يكون ذا مرتبة أعلى إلى الدرجة التي يتضمن فيها محاكمة عقلية سليمة. وللاطلاع على مقالة لاحقة يصف فيها ديردن الاستقلال الذاتي بأنه المقدرة على القيام بمحاكمات عقلية مستقلة والتأمل نقدياً في تلك المحاكمات العقلية، انظر مقالته «الاستقلال الذاتي والتربية الذهنية»، «النمو المبكر للطفل والعناية به» ١٢: ٣/ ٤(١٩٨٣)، ٢١١-٢٨.

٢ - «لماذا رأسان خير من رأس واحد*: المضامين الفلسفية والتعليمية لوجهة نظر التفكير النقدي الاجتماعية» مجريات فلسفة مجتمع التربية، ١٩٨٨، ص٣٨٨-٤٠٢.

المنطق حيث يكون التقويم متصلاً بالدليل الذي يقوم عليه وليس مناقضاً له. وكلاهما يفترض وجود معرفة موضوعية ولكن التوافق بينهما ينتهي هنا.

تقول ميسيمر إن وجهة النظر الفردية تفهم التفكير النقدي على أنه تفكير منطقي سليم، غير مُحاب ولامنحاز، وأنه نتاج شخص ذي عقل سليم. لذلك يمكن الحكم على الفعل الفردي المنفصل للتفكير النقدي بمنعزل تاريخي. أما وجهة النظر الاجتماعية، من جهة أخرى، فإنها ترفض النظر إلى أفعال التفكير النقدي بمنعزل عن السياق التاريخي الذي تحدث فيه. إذ ليس التفكير النقدي هو مجرد بناء المناقشة الكاملة؛ إنه التفكير الذي يأخذ بالحسبان مدى البدائل ويقارن أدلتها. تعد وجهة النظر الاجتماعية طولانية ترى كل نقاش مطروح في الزمن المناسب على أنه أحد معالم وعي الانسانية التي تبرز للوجود تاريخياً.

وتقول ميسيمر إن وجهة النظر الفردية ترغب في أن ترى نفسها مُميزة بكلمات مثل «مناسب»، و«معقول» (كما جاء في تعريف هارفي سيغل Harvey Siegel للتفكير النقدي القائل إنه «التفكير الذي تُحرّكه الأسباب تحريكاً مناسباً»[(١)] أو كما جاء في تعريف روبرت إنيس القائل إنه «التفكير التأملي العقلاني المتعلق فيما ينبغي الإيمان به أو عمله»)[(٢)]. وتلاحظ ميسيمر أن مثل هذه التعاريف دائرية تستند إلى افتراض أن العقلانية تتضمن المنطقية، بيد أن المنطقية وحدها لاتفكي لتوليد النزاهة. فأثناء تحادث الناس بعضهم مع بعض تُلقى مناقشات كثيرة متصارعة متناقضة في القدر*، وقليل منها يكون منسجماً منطقياً بعضه مع بعض. ومع ذلك تعد كلها أجزاء من كل أكبر، حسبما ترى ميسيمر، وهكذا فإن وجهة النظر الاجتماعية تتجنب عمداً متطلبات العقلانية أو التلاؤمية في كل خطوة من الطريق. أما أفكار ماڤيريك فترى أن التفكير يكون نقدياً جيداً بقدر مايكون مدعماً بالأسباب ومقترناً بمناقشات ذات صلة بموضوع التفكير بحيث نستطيع تقويم كفاءة أدلة هذه

---

* يقابل هذا القول في الأمثال العربية: «رأيان خير من رأي واحد». (المترجم)

١- «تربية العقل» (لندن، روتليدج، ١٩٨٨)، ص٤١.

٢- «تصنيف»، ص، ١٠

المناقشات[1]. وتخلص ميسمير إلى أن وجهتي النظر الفردية والاجتماعية للتفكير النقدي متنافرين. إذ إن وجهة النظر الاجتماعية تشجع على تقويم الكفاءة في ضوء المناقشات البديلة، أما وجهة النظر الفردية فلاتفعل ذلك. كما أن وجهة النظر الاجتماعية يمكنها أن تعلن عن جودة تفكير نقدي حتى ولو رأت أن افتراضاته غير صحيحة ونتيجته غير مُسوغة. وتتضمن وجهة النظر الاجتماعية، خلافاً لوجهة النظر الفردية، تفكيراً مجسامياً. وبما أن وجهات نظر متعددة خير من وجهة نظر واحدة بقدر مايتعلق الأمر بالحصول على معرفة أصيلة، فإن ميسيمير تصر على أن وجهة النظر المجسامية هي وجهة النظر العليا.

يُعَدُّ تحليل ميسيمير مقوّماً مفيداً لمفهوم التفكير النقدي بوصفه بحثاً عن المناقشة الكاملة والذي نواجهه باستمرار. فنحن، بالنتيجة مجتمع مفكر مُتأمل- يسميه كارل بوبر Karl Popper بـ«المجتمع المفتوح»[2]- ومن غير المحتمل وجود أية وجهة نظر منفصلة أو تتمتع، من تلقاء نفسها، بحق تقديم منظور موثوق، «رؤية عين الإله» التي تشمل مناقشة كاملة. لقد تُركنا مع وجهة النظر التي أُلمح إليها فيما سبق والقائلة إن «الموضوعية متعددة الوجوه»، يخدم كل منظور منها في توثيق ماينكشف من هذا المنظور أو ذاك، أو في إكماله أو نفيه. إن وجهة نظر التفكير النقدي الاجتماعية التي تطرحها ميسيمير لاتلغي وجهة النظر الفردية، بل تجبرنا على الاعتراف بمنظورات أكبر وأوسع مجالاً.

هنالك صيغة أخرى من وجهة نظر التفكير النقدي الاجتماعية- تختلف تماماً عن صيغة ميسيمير- هي صيغة فريد أم. نيومان Fred M.Newman. يقول نيومان إن مانسميه بـ«التفكير النقدي» هو مجرد صيغة من صيغ التفكير الأعلى رتبة[3]. وحيث يكون التفكير الأدنى رتبة آلياً وروتينيا ومقيدا، يكون التفكير الأعلى رتبة

١- «لماذا رأسان خير من رأس واحد»، ص، ٣٩٢.

٢- «المجتمع المفتوح وأعداؤه»، مجلدان (برتستون أن. جي، مطبعة جامعة برتستون، ١٩٦٢).

٣- «التفكير الأعلى رتبة في مناهج المدارس العالية (الثانوية)»، نشرة ناسب NASSP، أيار (مايو) ١٩٨٨، ص، ٥٨-٦٤. (أنظ كذلك «التفكير الأعلى رتبة في تعليم الدراسات الاجتماعية: روابط بين النظرية والممارسة، في طبعات أف. فوس F.Voss، وديفيد أن. بيركنز David N.Perkins، وجوديث دبليو. سيغال Judit W. Segal، «المحاكمة المنطقية اللاصورية والتربية» [هيلسديل، أن. جي.Hillsdale,N.J: إيرلبوم Erlbaum، ١٩٩٠]).

فسيحاً، ويعد استجابة لتحد، ويشكل تحدياً لتحديات أخرى. يتطلب التفكير الأعلى رتبة جهداً عقلياً خاصاً: حسما لوجهات النظر المتصارعة، وصبراً على الشك والغموض، ونقداً للذات، واستقلالاً عن المحاكمة العقلية (بدلاً من الاعتماد على المصادر)، ودراسة جدية للأفكار التي ربما تتحدى الحكمة التقليدية أو العقيدة التقليدية»(ص، ٦٣). ولتحقيق هذه النتائج يحث نيومان على تبني طرق تدريس تساعد الأطفال على أن يكونوا أقل سلبية ، وينبغي أن تغدو مثل هذه الطرق معياراً رسمياً للتقويم الرسمي للمعلم.

من أجل محاربة سلبية التلاميذ ومن أجل حثهم على الانخراط في التفكير الأعلى رتبة، يحث نيومان Newman على تخفيض عدد الموضوعات والعناوين التي ينبغي أن يتعلموها. وهذا يعني أن الاختبارات التي تتطلب معرفة شاملة سوف تعطى درجة أدنى من الأولية في الاختبارات المدرسية، وسوف تتوافر مواد تعليمية لتحل محل النصوص والاختبارات ذات النمط الشمولي، وسوف تغدو الروابط بين المقرات (المساقات) أقوى لأن «أخذ حشد من المقررات التي لاعلاقة فيما بينها يسفر عن تعزيز الاتجاه نحو التغطية المصطنعة»(ص٦٣). إن مايربط تصور نيومان للتفكير الأعلى رتبة بوجهة النظر الاجتماعية للتفكير النقدي هو دعوته إلى «ثقافة تفكير مدرسية واسعة النطاق». وهذا بالطبع يردد صدى وجهة نظر كان يدفع بها سيمور ساراسون بشجاعة في مطلع سبعينات القرن العشرين- والقائلة إن التفكير ليس أمراً يحدث فقط في الصف[1]. وكما عبر عن ذلك نيومان قائلاً: «على المدراء أن يجدو سبُلاً لمكافأة التلاميذ والهيئة التدريسية.. على مايُظهرون من استخدام لعقولهم استخداماً حسناً في مهامهم الرسمية وغير الرسمية على حد سواء» إذا ماأريد لمناخ التفكير المدرسي الشامل أن يتطور (ص٦٤).

١- انظر سيمون ب. ساراسون، «ثقافة المدرسة وإشكالية التغيير» (بوسطن Boston: ألين Allyn وبيكون Bacon، ١٩٧١)، وكذلك كتابه «التعليم المدرسي في أمريكا: كبش الفداء والخلاص» (نيويورك: المطبعة الحرة Free Press، ١٩٨٣).

لابد من ملاحظة أن ميسمير ونيومان يريان ضرورة تحديد التفكير النقدي أو التفكير الأعلى رتبة فقط بخلفيته الملموسة الخاصة به. ويرى ميسيمير أن هذه الخلفية هي تاريخية بحيث أن مايُعد حالة من حالات التفكير النقدي في خلفية تاريخية ربما لاتكون كذلك في خلفية أخرى. أما نيومان فيرى أن الخلفية هي خلفية التاريخ الشخصي للمفكر الفرد بحيث أن «محاولة فهم برنامج الباصات واتباعه تتطلب تفكيراً أعلى رتبة من قبل شخص ما، في حين سوف تكون هذه المحاولة عند شخص آخر مهمة روتينية»(ص٦٠).

تحاول ميسيمير ونيومان كلاهما توسيع مفهوم التفكير النقدي عن طريق ألاصرار على وضعه دائماً في خلفيته الخاصة به. تختلف صياغتهما بطريقة تُذكّر بما يراه كارل مانهايم من تمايز بين النِسْبيَّة والنَّسَبِيَّة[1]. إذ يرى مانهايم أن النِسْبيّ «نتاج الاجراءات الاجتماعية- التاريخية الحديثة المبنية على الاعتراف بأن كل التفكير التاريخي مقيد بالموقف الملموس في حياة المفكر». أما النَّسبيَّة من جهة أخرى فهي حل بديل لمشكلة مايؤلف التفكير الموثوق. فالنسبية والنَّسبية كلاهما يشكلان رفضاً للاستبدادية، بيد أن النَّسبية لاتربط كل فعل معين من التفكير بالموقف الحياتي للمفكر، كما تفعل النِسبِّية، بل بالموقع التاريخي للمفكر، تماماً كما ينبغي للمراقبة المكانية أن تأخذ بالحسبان الموقع المكاني للمراقب. لذلك ينبغي فهم جميع الأفعال المكانية والزمانية عن طريق ربطها بعضها ببعض (نسَبياً) عندما تنفتح على سياق أوسع من الكون يمكن النظر إليه من نقاط لاحصر لها، وحيث لاتكون هناك نقطة ثابتة موثوقة واحدة. بل ينبغي فهمها نِسبياً عندما تفهم في ضوء التاريخ الشخصي والموقف الحياتي الشخصي للفاعل. وفي ضوء مايميّزه مانهايم، يعد وصف ميسيمير للتفكير النقدي نَسَبِياً، في حين يعد وصف نيومان نِسْبِياً. ومع ذلك يحاول كلاهما توسيع نطاق مفهوم التفكير النقدي لجعله أكثر مرونة وتعليلاً.

١- «الايديولوجيا والطوباوية: مدخل إلى علم اجتماع المعرفة»، (نيويورك: هاركورت بريس Harcourt Bract، ١٩٣٦)، ص٧٨-٨٣.

مقاومة التفكير الاستبدادي: نِسْبِيَّة أم نَسَبِيَّة؟

يقول كارل ماركس: «يعود الفضل في تخلصنا من بلاهة الحياة الريفية إلى تفكير البورجوازية العالمي». ويبدو أنه لم يقصد بهذه الاشارة الطعن في ذكاء الفلاحين ولكنها محاولة لبيان أنه كلما كانت وجهة نظرنا محلية وإقليمية زاد اعتبارنا لها بأنها شاملة ومطلقة. فكانت النّسبيَّة والنّسَبيّة كما استخدمهما مانهايم محاولتين للتغلب على ضيق أفق التفكير الاستبدادي وجموده. من الاستراتيجيات التي تحقق ذلك هي انتزاع التفكير من محليته وجعله متعدد الآفاق بدلاً من انطلاقه من وجهة نظر واحدة. وهناك استراتيجية أخرى تقلص أو تلغي الاعتماد على الأيديولوجيات، ذلك الكم الهائل من الفكر الذي تم تمثُّله سلفاً والذي غدا البدائل الشعبية عن تفكير المرء من تلقاء نفسه وسوف آخذ كتابة ريتشارد بول Richard Paul كنموذج على الاستراتيجية الأولى وعمل مانهايم كنموذج على الاستراتيجية الثانية. يُميّز بول بين «التفكير الحواري الذاتي»- وهو التفكير الذي يُدار من وجهة نظر واحدة حصراً، أو ضمن إطار مرجعي واحد- و«التفكير الحواري المتعدد»- وهو التفكير الذي يتجاوز الإطار المرجعي الواحد أو وجهة النظر الواحدة[1]. إن إشكالات الحوار الذاتي هي تلك التي نستطيع حلها بحصر أنفسنا في إطار مرجعي واحد. هنالك إشكالات تقنية عديدة تُعَدّ من هذا النوع. أما إشكالات الحوار المتعدد فإنها تتطلب أكثر من وجهة نظر واحدة: إنها تتطلب تفكيراً حوارياً يمثل تبادلاً بين وجهات نظر مختلفة. وعندما يدار التفكير الحواري بهدف اختبار مكامن القوة والضف في وجهات النظر المعارضة، يُطْلِق عليه بول مصطلح «الحوار الجدلي».

فالمفكرون النقديون، في نظر بول هم «بالمعنى الضعيف» (التفكير النقدي السيء) الذين لايُلزمون أنفسهم بالمعايير الفكرية نفسها التي يعارضونها، وهم أولئك الذين ينزعون إلى التفكير ذاتياً مع أنفسهم، وهم أولئك الذي يفشلون في

١- «بعض المفردات والفروق».

التعاطف مع وجهات نظر أخرى، وهم أولئك الذين يستخدمون مهارات التفكير النقدي الذهنية انتقائياً وبما يخدع النفس من أجل تعزيز مصالحهم المكتسبة الراسخة وخدمتها (على حساب الحقيقة). وبالمقابل، فإن المفكرين النقديين» بالمعنى القوي»(التفكير النقدي الجيد) هم أولئك الذين يلزمون أنفسهم ومن يتفقون معهم بالمعايير الذهنية ذاتها التي يلتزم بها أولئك الذين يختلفون معهم، وهم أولئك القادرون على رؤية الحقيقة في وجهات نظر معارضيهم، وهم القادرون على التفكير الحواري التعددي، وهم القادرون على اكتشاف محاكمتهم المنطقية الخادعة للذات، وهم أولئك الذين يحاولون العيش وفق المعتقدات النقدية لتفكيرهم. وهكذا يعد التفكير النقدي، عند بول، قتالاً مستمراً لاهوادة فيه ضد العقائدية، وضيق الأفق الفكري، والاحتكار الفكري، ويعد المجتمع النقدي هو ذاك الذي يمتنع عن تلقين المبادئ والأفكار ويكافئ التقصي التأملي، والاستقلال الفكري والانشقاق المُعَلّل.

من الواضح أن بول يرى التفكير النقدي سلاحاً أولياً تستخدمه قوى التنوير في نضالها ضد قوى الظلام، وهو فعّال بوجه خاص في حث أولئك الذي يعد تفكيرهم النقدي فاتراً ولكنهم مع ذلك يظنون أنفسهم جريئين ومثيرين. إنه يعترف أن الإنسان ذو مقدرة لاحدود لها لخداع النفس، وأنه متحيز لوجهة نظره ومتحامل على آراء الآخرين. (وهذا لايدعونا إلى إنكار وجود حالات من التحيز العكسي، حيث نُدين آراءنا ونقبل دون تمييز آراء الآخرين).

فوجهة نظر بول هي، بالتالي، وجهة نظر تقبل الحاجة إلى الصراع. إذ يرى العالم مشهداً للصراعات الفكرية التي لاحصر لها، حيث يخوض التعصب، واللاتسامح، وتلقين المبادئ والأفكار معركة ضد العقلانية والاستقلال الذاتي والتعاطف مع آراء الآخرين. ولكن إذا ماأراد بول أن نزج أنفسنا في حمأة الصراع، فإن مانهايم يريدنا أن نفهم ذلك الصراع أولاً. فهو يحاول، من خلال تحليله للتفكير الأيديولوجي، أن يشرح التفكير اللانقدي وفي الوقت نفسه يحاول تعرية المستويات المختلفة لفهمنا. لمثل هذا التفكير. إذ يرى مانهايم العالم محصوراً ضمن

منافسات مفهوماتية متنوعة، أكثرها هولاً الحرب الأيديولوجية. ويريد نامانهايم كما يريدنا فرويد Freud أن نُطَهِّرِ أنفسنا من مسوّغات خدمة الذات ونواجه أنفسنا كما نحن على حقيقتنا. ومؤشر نجاحنا في هذه المخاطرة هو الدرجة التي نستطيع الوصول إليها في اختراقنا للمستويات الأعمق من مفهوم الأيديولوجية ذاتها الذي يسميه مانهايم «علم اجتماع المعرفة»[1].

إن أول خطوة في جهدنا هذا لرفع مستوى وعينا لطبيعة التفكير الأيديوجي هي ،كما يرى ماتهايم، أن نفهم تفكير خصومنا بالدلالات النفسية- أي بدلالة سيرة حياة الخصم وحاجاته ووضعيته الحياتية. عندها سوف نكون قادرين على أن نرى من خلال أكاذيب خصمنا المقصودة وتشويهاته غير المقصودة، محاولات محسوبة لخداع الآخرين ولخداع الذات غير المقصود. ونكتشف كيف أن هذا الستار الأيديولوجي يحول دون إدراك الخصم لمصالحه الحقيقية.

أما الخطوة الثانية النتي نتخذها، كما يقول مانهايم، فهي أن خصمنا بوصفه جزءاً من مجموعة أو من مجتمع، بحيث يرى تفكير ذلك الخصم مجرد تعبير عن طريقة التفكير التي يتميز بها ذلك المجتمع. ومرةً أخرى، نتحرك باتجاه فهم تفكير المجتمع بدلالة تاريخه الخاص وبدلالة حاجاته ومصالحه الفريدة. لقد توسعت قاعدة تفكيرنا الآن، ولكنها مازالت نسبية فيما يتعلق بالخلفية الخاصة للمجتمع الذي نحلل تفكيره.

وخطوتنا الثالثة هي التخلص من الأعراض النفسية- الاجتماعية التي نسعى بفضلها تفسير أيديولوجية مجتمع مابدلالة حاجاته ومصلحته الخاصة. وذلك عن طريق الشروع في صياغة اتصالات بين بنى اجتماعية مُعينة وبين أنماط أيديولوجية معينة. لم يعد يهمنا أن نفهم هذه الاتصالات على أنها أكاذيب وتشويهات، سواء كانت مقصودة أو غير مقصودة طالما أننا نرى كل نمط من أنماط التفكير الأيديولوجي اللانقدي ضرورياً لإظهار نمط خاص من التنظيم الاجتماعي في ظروف تاريخية خاصة.

١- الأيديولوجيا والطوباوية، ص٥٥-٧٧.

أما الخطوة الرابعة والأخيرة فهي التي نتخذها عندما يكون لدينا الشجاعة لأن نخضع وجهة نظرنا نحن لهذا التحليل الأيديولوجي، وليس فقط وجهة النظر المعاكسة. إننا فقط عندما نقوم بهذه الخطوات الأربع من الاحتراق الأيديولوجي نستطيع أن نعلل نفوسنا بأمل الوصول إلى تقويم نقدي وموضوعي أصيل لطبيعة التفكير. هذا التفكير البين الذي تنكشف فيه كل الدوافع وتُعرّى، هو فقط الذي يمكن أن يكون تفكيراً نقدياً حقاً. وبهذا المعنى اتفق مانهايم وبول على طبيعة التفكير النقدي: إنه التفكير الذي ألغي منه التميُّز كله، والتركيز على الأنا، وخداع الذات. ويعود الفضل إلى هذا النوع من التحليل في أن فكرة العقلانية المنظّمة قد اتخذت معنى جديداً أو طازجاً بوصفها مثلاً تربوياً توجيهياً أعلى.

التفكير الرياضي مقابل التفكير التوجيهي

إن المهتمين بنظرية التفكير يفرقون عادة بين التفكير الرياضي والتفكير التوجيهي. ومحك النوع الأول هو الأسلوب أما محك النوع الثاني فهو النتائج. يقدم أي نظام حساب مساراً أو نهجاً يستطيع فيه تفكيرنا أن يتحرك. ومن الأمثلة على ذلك، المنطق التقليدي. التفكير المنطقي هو التفكير الخالي من الأخطاء منهجياً. يَعُدُّ المناطقة هذا التقويم النظامي أمراً سليماً. إذ يستخلص المفكر المنطقي نتائج من مقدمات أو ربما يطرح هو مقدمة لحوار عندما لاتكون هناك لهذا الحوار مقدمة. فالذي ينطلق من مقدمات صحيحة ويفكر تفكيراً منطقياً سوف يصل بالضرورة إلى نتائج صحيحة. وكذلك المنهج؛ إنه الطريقة التي بفضلها نستطيع تتبع تضمينات مانعرف في حين نحتفظ بحقيقته.

ومن جهة أخرى، ليست المقاربة التوجيهية شديدة الحساسية للطرائق المنهجية؛ بل تركز على النتائج. ويبدو أن هذا هو ماكان في ذهن إدوارد دي بونو Edward de Bono عندما فرّق بين التفكير «الشاقولي» والتفكير «الجانبي»[١]. إذ يرى أن التفكير الشاقولي تفكير ميكانيكي لاخيالي، ولاإبداعي. أما التفكير

١ : «ليس التفكير النقدي كافياً، «القيادة التربوية ٤٢ : ١ [أيلول (سبتمبر) ١٩٨٤)، ١٦-١٧.

الجانبي فهو ناجح، وإنتاجي، وإبداعي. ويروي دي بونو حكاية صغيرة تلقي نظرة كاشفة على مقاربته. صبي يُعَدُّ أبلَه القرية، عندما يُخيَّر بين قطعتي عملة، يختار الأكبر دائماً بدلاً من القطعة الأصغر الأعلى قيمة. ولدى تفسير الصبي سلوكه لزائر متعاطف معه قال، لو كنت أختار دائماً قطعة العملة الأثمن فإن الناس سوف يتوقفون عن تقديم الخيارات لي. وهكذا نرى أن الطفل مهتم وحده بالنتائج- وفي هذه الحالة يجري عليها تعديلاً طفيفاً، فلو تطلب الأمر خداعاً ماكراً من ناحيته، فليكن ذلك.

فلأسارع إلى القول إن المقاربة التوجيهية لاتتطلب خداعاً، سواء كان ذلك الخداع ماكراً أو غير ذلك. إذ إن أية وسيلة تؤدي إلى النتائج المرجوة تعد مقبولة. فلاتوجد هنا معايير تتطلب أن تكون الوسائل منسجمة مع النتائج أخلاقياً أو اجمالياً. هناك خطران واضحان متربصان عندما نحاول التركيز على النتائج دون أن نبالي بالوسائل. الخطر الأول هو أننا نجد أنفسنا في موقع يؤكد أن الغاية تسوّغ الوسيلة، وهو موقف النفعية المخادعة. أما الخطر الثاني هو أن التفكير التوجيهي يقدم لنا غالباً النتائج التي نريدها جنباً إلى جنب مع النتائج التي لانريدها. فإذا ماقتلنا الجرذان بفضل سم الفئران الذي رششناه في البيت، وأثناء ذلك قتلنا القطة، فهل يمكن أن يُسمى ماأنجزناه نجاحاً؟

يُسلّم نُقاد التفكير التوجيهي بأنه حسن التقبل للإبداع ولكنه عرضة للاأخلاقية. فهو يمثل عندهم انتصاراً للجمالي على الأخلاقي. أو يرونه جهداً غير مشروع لتحويل مايمكن أن يعمل في هيئة كبيرة إلى غرفة صف في مدرسة ابتدائية. إن التأكيد على النجاح لايتلاءم مع شعورهم بأن الأطفال ينبغي أن يُعَلَّموا التفكير ذا المبادئ بدلاً من التفكير غير ذي المبادئ، وأنهم يُعَلَّموا الاهتمام بالآخرين كما يهتمون بأنفسهم، وأن يكون لديهم فهم للتناسب فيما يتعلق بالفرق بين الأهداف البعيدة المدى، والإشباع الفوري. ويتساءلون إذا كانت أنواع المعايير السائدة في اجتماعات المجالس التي يستشهد بها دي بونو عادة هي نفسها المعايير التي ينبغي

تعليمها للأطفال في المدرسة الابتدائية. فهل نحن مضطرون للاختيار بين المقاربة التوجيهية للتفكير، الابداعي ولكن بدون مبادئ، وبين النهج الرياضي ذي المبادئ بالتأكيد، ولكنه قاس حتى إنه في بعض الأحيان يقترب من التخشب الموتي؟ سوف نُعطي إجابات ثلاث:

الإجابة الأولى: هي أن الصورتين اللتين عرضتهما للمقاربتين هما صورتان كاريكاتوريتان وحيدتا الجانب. وعندما تجمعان، مع التوكيد على الوسيلة كالتوكيد على الغاية تماماً، وعلى الأساليب والنتائج معاً فإن نوع التفكير الذي يحصل عليه المرء لن يكون موضع اعتراض. أعتقد أن هذه الإجابة صحيحة بقدر ماتنجح، ولكنها لاتنجح كثيراً، إذ لاتقدم لنا سوى أساس قليل للتمييز بين التفكير العادي والتفكير الأعلى رتبة.

والجواب الثاني هو النظر إلى التفكير الرياضي والتفكير التوجيهي كطرفي نقيض ونحاول أن نكتشف فيما بينهما طريقاً وسطاً أكثر سلامة وبناء. وهذا هو ماأظن أن يوجين كارڤر Eugene Carver كان يفعله في دراسته لفكر ماكيا ڤيللي (Machiavelli). فقد رغب كارنر في إظهار أن التفكير التعقلي يقع بين التفكير الرياضي والتفكير التوجيهي. إنه يدرك، على أية حال، أنه من الصعب غالباً التمييز بين ماهو تفكير تعقلي وماهو مجرد تفكير ماهر أو تفكير ذي دوافع شخصية. كما أنه مدرك بأن المفكر التعقلي في محاولته الانسجام مع الظروف السائدة لاتكون له شخصية أكثر مما للحرباء لون. ويقول: «بيد أن النجاح في كلا الفعّالية النظرية والفعّالية العملية يتحقق على حساب فقدان الذات»(١). أما سقراط الذي لم ينسجم أبداً مع زمانه كان ذا شخصية واسعة، في حين أن الأمير الماكياڤيللي الذي كانت شخصيته دائماً منسجمة مع زمانها ليس لديه شخصية إطلاقاً. وبالتالي فإن «مشكلة» السلوك العملي الجيد»، عند كارڤر، «كنقيض بوجه خاص للأداء الفني الجيد والفهم النظري الجيد، هي أن ترى كيف يمكن لاستقرار الشخصية أن ينسجم مع قابلية التكيف مع الظروف التي يبدو أحياناً أنها تتطلبها»(٢). ففي حين أنني استطيع تَفَهُّم رأي غارفر بأن الأذكياء ذوي الشخصية

١- «ماكيا نيللي وتاريخ الحصافة» (ماديسون Madison: مطبعة جامعة ويسكونسن Wisconsin، ١٩٨٧)، ص٧٠.
٢- المرجع السابق نفسه.

الجيدة ربما يحجمون عن صيغ التفكير الرياضي أو التوجيهي الأكثر ضرراً، فإن اعتماده على مفهوم الحصافة يبدو لي أمراً مشكوكاً فيه. فالحصافة مرتبطة جداً بالمصلحة الذاتية الحذرة لدرجة أنها لاتكون مفيدة جداً في التوافق مع طبيعة التعليم الأعلى رتبة في التربية.

يبدو لي أنه بدلاً من توجيه معظم جهودنا إلى تطوير النظم الرياضية والتوجيهية، رغم أنها مفيدة، خير لنا أن نركز على تحسين المحاكمة المنطقية والمحاكمة العقلية. إذ يتضمن تحسين المحاكمة المنطقية تدريباً مستمراً على التمييز بين الخطاب المنطقي والخطاب اللامنطقي، واكتساب المبادئ المنطقية، كما يتضمن تعلُّم كيفية تطبيق مثل هذه المبادئ على الممارسة الفعلية في الأمور الأكاديمية وفي الحياة عموماً. ويتضمن تحسين المحاكمة العقلية جعل التلاميذ يجرون محاكمات عقلية للممارسات ويقومونها بسلسلة من المحاكمات العقلية لاتنتهي بحيث تغدو هذه المحاكمات التي تتم تدريجياً أكثر موثوقية وتنويراً.

إن السبب الكامن وراء الاعتقاد بأن مقررات الفلسفة للمدارس الابتدائية غريبة وغير ضرورية هو عدم اعتبار المحاكمة العقلية والمحاكمة المنطقية هدفين تعليميين هامين. ففي اللحظة التي يتم الاعتراف بأهميتهما فإن حتمية الفلسفة تقفز إلى الصدارة. ليست الفلسفة بذات صلة قوية بالوضعية التي تعد فيها مسألة كون المرء معلماً هي مسألة معرفة السؤال الصحيح الذي ينبغي توجيهه، ولابالوضعية التي تعد فيها مسألة كون المرء خالياً هي مسألة معرفة الجواب الصحيح الذي ينبغي إعطاؤه. إذ ماأن نصبح وجهاً لوجه أمام حقيقة أن هذا الأسلوب ليس بذي فائدة كبيرة في تحسين المحاكمة المنطقية والمحاكمة العقلية، الهامتين جداً للتربية، وماأن نواجه حقيقة أن أية عملية لاتنتج أشخاصاً عقلانيين وحكماء لاتستحق أن توصف بأنها تربوية، عندها نغدو أقرب إلى الاعتراف بأن ممارسة الفلسفة الثابتة والمستمرة، والمضافة إلى المنهاج المدرسي منذ روضة الأطفال فصاعداً، هي التي ربما تفي بهذه المتطلبات.

المحاكمة العقلية الجيدة هي العالم الصغير للتفكير الأعلى رتبة. والواقع أننا نسميها أحياناً بـ«المحاكمة العقلية المتوازنة» بمعنى أنها تحقق الربط المرغوب بين النقدي والإبداعي والذي ينبغي أن يوجد في جميع المعالجات المعرفية الممتازة. ولكننا بحاجة إلى فحص المحاكمة العقلية فحصاً أكثر دقة.

العلاقات: أوجه المحاكمة العقلية واتجاهاتها ومعانيها:

المحاكمات العقلية هي محاكمات العلاقات. فإذا ماكان هناك شيء معزول تماماً، لاعلاقة له بأي شيء آخر، ولاسياق، ولاشخصية داخلية، فإننا لانستطيع أن نجري أية محاكمة عقلية بشأنه. إن العلاقات تزوّد المحاكمات العقلية بوجوهها واتجاهاتها إضافة إلى معانيها. إننا نقوِّم الأشياء بفضل مقارنة بعضها مع بعض أو بالمعايير المثالية. وكل مقارنة تتضمن معرفة حصيفة بالمتشابهات والفروق، وتعد كل معرفة كهذه محاكمة عقلية وتقويماً.

لايعني القول بأن المحاكمات العقلية كلها هي محاكمات للعلاقات والروابط أن هذه المحاكمات لاتفعل أكثر من كشف الروابط، فهي، ربما تكشفها، أو ربما تخلقها. فبعض المحاكمات العقلية تكشف فرقاً وبعضها يوجد الفرق؛ بعضها يكشف تماثلاً موجوداً، وبعضها يصوغ تماثلاً حيث لايوجد أي تماثل.

القول بأن جميع المحاكمات العقلية هي محاكمات علاقات، وعلاقات فقط، يعني مقارنة المحاكمات بالجوانب الأخرى من الحياة الذهنية. فالوعي، مثلاً، ينبغي أن يكون دائماً حول شيء ما، ويمكن أن يكون وعياً لأمر ما بيد أن المحاكمات العلية ترتبط بالعلاقات بالضرورة ذاتها التي يرتبط بها القوس بالزاوية.

نظراً للرابطة المتبادلة واحداً- بواحد القائمة بين العلاقات والمحاكمات العقلية، فإن تصنيف العلاقات ينبغي أن يكون وسيلة وافية لابتكار تصنيف للمحاكمات العقلية- يكون نفيساً جداً لتطوير المناهج في الجوانب المعرفية من

التربية. ذلك لأنه إذا ماكانت الحالة في واقع الأمر أن كل الأنشطة الذهنية تتضمن محاكمات عقلية، وأن كون التفكير من الرتبة الأعلى أو الأدنى يعتمد على درجة المحاكمة العقلية المشمولة، فإنه ينجم عن ذلك بوضوح أننا إذا مارغبنا في تطوير مناهج تعزز التفكير الأعلى رتبة لابد أن يكون لدينا فرصاً مُعزّزة للمحاكمة العقلية (وتمارين) في كل خطوة من خطوات الطريق. فالطريقة الوحيدة التي سوف يتعلم الأطفال بموجبها إجراء محاكمات عقلية أفضل هي تشجيعهم على إجراء مثل هذه المحاكمات باستمرار، والمقارنة فيما بينها واكتشاف المعايير التي بوساطتها يميزون الأفضل من الأسوأ.

وهكذا، لايوجد مستوى- ابتدائي، في منهاج التعليم العام، لاتكون فيه من المناسب أن يُطلب من الأطفال تعليل آرائهم المقررة تعليلاً جيداً أو مناقشة مايفترضون أن تكون عليه الحال عندما يستخلصون استنتاجاتهم الخاصة، أو تقويم العلاقات بين الأجزاء والكليات أو الوسائل والغايات. إذلابد من احتواء المحاكمة العقلية في كل مستوى تربوي سواء كانت المقارنة التي نتبعها وصفية، كما هو الحال في التصنيف (مانوع هذا الشيء؟) أو معيارية، كما هو الحال في التقويم (هل هذا مثال جيد على هذا النوع من الأشياء؟). وفي كل مرّة نلجأ إلى نظام حسابي علينا أن نجري محاكمة عقلية حول ماإذا كان ذلك النظام هو النظام المناسب الذي ينبغي استخدامه، أو ماإذا كنا نستخدمه بالطريقة الصحيحة، وهكذا. فعلى سبيل المثال، نحن نعرف كيف نعلل قياسياً، ولكن يظل لزاماً علينا إجراء محاكمات عقلية حول حقيقة المقدمات، وإجراء محاكمات عقلية حول مدى وثاقة صلة مثل هذه التعليلات المجردة بأوضاع اللغة الطبيعية أو السياقات الموجودة فيها. إذ إن إقامة برهان هندسي مُرضٍ يتطلب محاكمة عقلية تماماً كما يتطلب بناء جملة انكليزية مُرضية. وبفضل فحص مثل هذه الجملة بدلالة المحاكمات العقلية التي استخدمت

في تأليفها- محاكمات تركيبها، وأسلوبها، وصلتها النصية، واختيار المفردات وترتيبها- يمكننا تقرير مستوى التفكير الذي تعبر عنه.

هنالك، بالطبع، ثلاث مستويات من العلاقات يجب على أي منهاج أن يتضمنها: علاقات رمزية (مثل: العلاقات اللغوية، والمنطقية، والرياضية)، وعلاقات مرجعية (مثل: العلاقات القائمة بين الدلالات الرمزية والأنظمة الرمزية والعالم الذي تشير إليه)، وعلاقات وجودية (مثل: الروابط القائمة بين الأشياء في العالم)[1]. أما الفشل في تعريف الأطفال بهذه الأنواع الثلاثة من العلاقات يعني تسليمهم إلى جمود الحياة الذهنية التي ربما يتمكنوا من تجاوزها والتي سوف تعيقهم إعاقة رهيبة عندما يحاولون التحرك باتجاه التربية الأعلى[2]. وفي النهاية، كلما أوغلنا في نظام ازداد اكتشافنا أنه يتضمن خططاً مفهوماتية هي في جوهرها نسبية (علاقاتية) تتألف من علاقات تاريخية، وعلاقات لغوية، وعلاقات سببية،

١- إن إصرار جورج باتيسون Geurge Bateson على أن المحاكمة العقلية للفروق جوهرية للعمل الذهني له مايسوّغه: إذ أرى أنه حيثما تكون المعلومة- أو المقارنة- من صلب تفسير ما، تكون هناك عملية ذهنية. فيمكن تعريف المعلومة بأنها فرق عندما تحدث فرقاً فالعضو الطرفي الحسي يعد جهاز مقارنة، جهازاً يستجيب للفرق. إن العضو الحسي هذا مادي بالطبع، ولكن الذي سوف نستخدمه لتمييز عمله على أنه عمل «ذهني» هو هذه الاستجابة إلى الفرق (الاختلاف).

اقتبس هذا من جورج باتيسون وماري كاترين باتيسون Mary Catherine Batison: «خوف الملائكة: نحو نظرية معرفة للمقدس (نيويورك: ماكميلان، ١٩٨٧)، ص، ١٧. يعد المفهوم القائل بأن كل اختلاف يخلق فرقاً هو بالطبع عقيدة جوهرية من معتقدات الذرائعية- وخصوصاً ذرائعية وليام جيمس الذي تفحص مبادؤه الفلسفية علاقات التشابه والاختلاف بتفصيل غني. ومن الجدير إضافة أن الفروق وحدها هي التي كانت تكتشف في القرن الثامن عشر بفضل المحاكمة العقلية، أما المتشابهات فكانت تكتشف بفضل الذكاء والفطنة. (قارن على سبيل المثال «التربية العملية» المؤثرة لماريا وريتشارد إيدجوورث Maria and Richard Edgewarth [الطبعة الأمريكية الأولى، نيويورك: هوبكنز Hopkins، ١٨٠١]).

٢- قارن، جون ديوي، «المنطق: نظرية التقصي» (نيويورك: هولت Holt، ١٩٣٨)، ص، ٤٠٠-٤.

وعلاقات أسلوبية، وعلاقات اجتماعية، وماشابه ذلك. وكلما كان المنهاج علاقاتياً أكثر، فإن التعامل معه أكثر يتطلب تفكيراً أعلى رتبة[1].

ربما نفهم التربية على أنها غرس معرفة حيث نعني بـ«المعرفة» مايحتفظ الطفل به من بعض المضامين التي تعلمها، وهكذا يضع إي. دي. هيرش E.D.Hirsh وغيره قوائمهم بما ينبغي أن يعرفه كل متعلم تعليماً ثقافياً. إذ ربما تكون هذه المعلومات المفككة نموذجاً لما ينبغي أن يعرفه المثقف، وربما لاتكون، بيد أن امتلاك المرء للمعرفة لاتعني أنه مثقف. فلابد للثقافة أن تقدم معنى وإلا فإنها فشل مطبق.

ولكن ماهي المعاني؟ إنها بالتأكيد روابط، وعلاقات. فالأمور غير المترابطة لايكون بينها صلة، تماماً كالأداة الكهربائية غير الموصولة بالتيار، فهي بلا نفع. إن إجبار الأطفال على حفظ بعض المضامين عن ظهر قلب يجردهم من فرص التعرف على العلاقات وإجراء محاكمات عقلية؛ وبالتالي فإن ذلك يجعل خبرتهم المدرسية بلامعنى. ومن جهة أخرى، كي نزوّدهم بمثل هذه الفرص لابد من تشجيعهم على التفكير وحدهم، وإجراء محاكمات عقلية والانخراط في تفكيرأعلى رتبة.

طرق تدريس المحاكمة العقلية

يقول أرسطو في بحثه للقوى العقلية، أو الفضائل: «إن مايسمى محاكمة عقلية هو التمييز الصحيح لما هو عادل . . . والمحاكمة المتجانسة هي التي تميز ماهو

---

١ - انظر ليون بانيز Leon Pines، «نحو تصنيف العلاقات المفهوماتية ومضامين تقويم البنى المعرفية»، في طبعتي ليون أتش. تي. وست Leon.H.T. West وآ. ليون بانيز، «البنية المعرفية والتغير المفهوماتي» (نيويورك: المطبعة الأكاديمية، ١٩٨٥)، ص، ١٠١-٢٩.

عادل تمييزاً صحيحاً؛ والمحاكمة الصحيحة هي التي تقوم ماهو حقيقي»[١].
فالمحاكمة العقلية لازمة للتفريق بين ماهو عادل وماهو جائر، وبين ماهو زائف وماهو حقيقي. بيد أن المحاكمة العقلية ذاتها تقوم على الفهم السليم، والطريق السليم للوصول إلى الفهم السليم يكون عبر التفكير المتأمل. (لابد من إضافة أن «الفهم»، عند أرسطو، «يُقَوِّمُ فقط»؛ إنه «حكمة عملية» تصدر أوامر[٢].
وتزداد حدة الفهم والحكمة العملية كليهما بفضل التفكير المتأمل. والتفكير المتأمل هو تقص لم يصل بعد إلى مرحلة التأكيد، إنه تقويم للتفكير، ويتضمن المحاكمة المنطقية).

إن القول، حسبما يرى أرسطو، بأننا إذا ماأردنا للطلبة أن يتدربوا على المحاكمة العقلية الجيدة، ينبغي علينا تقوية فهمهم، وإذا ماأردناهم أن يفهموا ينبغي تشجيعهم على التفكير المتأمل، هذا القول ليس بعيد الاحتمال. يرى أرسطو أنه في إطار الخبرة الانسانية الرئيسة، يعد السماح لنا بإجراء محاكمات عقلية دقيقة أمراً بالغ التعقيد والتنافر. علينا أن نستقرئ، ونقارب، ونوفق استناداً إلى ماهو نفعي وملائم بدلاً من الاستناد إلى ماهو صحيح نظرياً، ونجري محاكمات عقلية حتى عندما يساورنا الشك. إذاً، نتعلم، من خلال التفكير المتأمل، كيف نغدو عقلانيين وحصيفين. وإذا ماكان أرسطو محقاً، فإنه لابد من إدخال التفكير التأملي إلى صفوفنا إذا ماأردنا تشجيع التفكير الأعلى رتبة.

يمكن أن يقوم بعملية التفكير المتأمل في قضايا معينة لإجراء محاكمات عقلية مجموعات من الأفراد أو أفراد. وبفضل تعزيز التفكير التأملي في غرفة الصف، إنما نكون قد اتحنا الفرص للطلبة كي يستبطنوا عملية التفكير ويتأملوا فردياً بدلاً من التأمل المشترك.

---

١ - «علم الأخلاق النيكوماخي Nichomachaan Ethics» المجلدان ١٠و١١ في طبعة ريتشارد ماك كيون Richard Mc Keon، الأعمال الأساسية لأرسطو (نيويورك، راندوم هاوس، ١٩٤١)، ص، ١٠٣١-٣.

٢- المصدر السابق نفسه، ١٠ (ماك كيون، ص١٠٣١). قارن إي. آ. بيل E.A.Peel، «طبيعة المحاكمة العقلية عند المراهقين» (نيويورك وايلي- إنترساينس Wiley- Laterscience، ١٩٧١)، ص، ١٨: «الفهم لايكفي. إن المقياس النهائي للتربية هو المقدرة على توليد تفكير وعمل أكثر فعالية. . . نواجه عادة بدائل محتملة، كإجراء محاكمات عقلية شخصية أو سياسية، ليس أن منها خير من الآخرى، بجلاء. إننا بحاجة إلى المحاكمة العقلية وإلى الاستعداد للتصرف على أساس تلك المحاكمة».

يتطلب تعليم المحاكمة العقلية انتباها كافيا إلى الاجراءات، تماماً كما هو الحال في أي ميدان عملي. فالرعاية الصحية، على سبيل المثال، تصر على الاجراءات الطبية المناسبة، وإعداد الممرضات يتضمن تعليمهن كيف يقسن حرارة المرضى وكيف يسحبن الدم والقيام بأعمال أخرى تبدو روتينية، ولكنها مع ذلك أنشطة هامة جداً. وبالمثل، تتضمن عملية تقوية المحاكمة لدى الطلبة تدريبهم في مجال واسع من الاجراءات، يمكن أن يكون بعضها نقدياً تماماً. فلنأخذ الاجراءات التالية:

١- تقليص التحامل. ينبغي تدريب التلاميذ على تجنب إصدار أحكام غير ناضحة وعلى التعرف على الظروف التي تستدعي تعليق المحاكمة العقلية مؤقتاً، وعلى اتخاذ موقف لاحُكمي عندما يكون ذلك مناسباً. وينبغي أداء تدريبات تدفع بالافتراضات النمطية إلى السطح. ويمكن أن يتم ذلك بجعل التلاميذ يفكرون في الاستنتاجات الاستدلالية مثل: «إنه بريطاني؛ فينبغي أن يحتجز» أو «إنه محتجز، فينبغي أن يكون بريطانياً»، وجعلهم يتعرفون على الافتراضات المسبقة الهامة.

٢- **التصنيف**: ربما تستخدم هنا تمارين تنتقل من حالات واضحة إلى حالات غامضة. يحتاج التلاميذ إلى تدريب مستمر في فرز المجموعات، وفي التصنيف، وفي فرز الفئات. وينبغي ألا يقتصر الفرز على الأمور المادية بل ينبغي أن يشمل الأنشطة، والأعمال الذهنية، والمفاهيم المجردة وأي شيء يمكن أن يزوّد الطلبة بخبرة عملية في إجراء المحاكمات العقلية بشأن ماينبغي تضمينه وماينبغي استثناؤه.

٣- **التقويم**: يجب أن يُعَرَّف الطلبة أولاً بالتدريبات التقويمية في صناعات وحرف متنوعة لجعلهم يألفون أسس تصنيفها بمراتب كأنشطة عملية، كفرز التفاح وتصنيفه بمراتب من قبل منتجي التفاح، أو كتصنيف معالجي اللحوم، وعمال مصانع الألبان. كما ينبغي إيلاء اهتمام إلى التدريج والتصنيف في مراتب في مجالات الرياضة، والفنون والتربية.

٤- **التعرف على المعايير** : يجب أن يجري تدريب واسع في ميدان الأسباب بحيث يفهم الطلبة الدور الذي يلعبوبه في تعليل كل مايُصنع أو يقال أو ينجز. وعندئذ يمكن تحديد المعايير بوصفها اعتبارات حاكمة أو حاسمة في أية محاولة لتعليل التصنيف أو التقويم.

٥- **الحساسية تجاه السياق** : لابد من منح الطلبة فرصاً واسعة للتمييز بين السياقات المتشابهة تشابهاً كبيراً ولكنها تتضمن اختلافات هامة.

٦- **المحاكمة المنطقية القياسية** : يتضمن هذا الاجراء نقيض التحسس تجاه السياق في أنه يستدعي التدريب على التعرف على المعالم المتشابهة تماماً في قرائن تبدو بوضوح أنها مختلفة. كما يستدعي تدريباً على المحاكمة المنطقية العلائقية (النّسَبيّة) القائمة على التماثل.

٧- **تقويم الذات**: ينبغي أن يتدرب الأفراد والمجموعات السّاعون إلى تعزير المحاكمة العقلية لديهم على توجيه أسئلة إلى أنفسهم وإلى الآخرين، وتقديم أمثلة وحوارات مضادة، والبحث عن دحض الأدلة والشواهد. ينبغي أن يعترفوا بالقيمة المحتملة للانشقاق في المجتمع بوصفه أساساً ممكناً لتقويم الأخطاء تماماً كقيمة التزييف بوصفه أسلوباً للتعرف على الحقائق الباطلة.

٨- **الحساسية تجاه النتائج** : ينبغي أن يتدرب جميع الطلبة، وليس الذين ينزعون إلى التهور وعدم اللباقة فقط، على توقع النتائج المحتملة لما يقترحون فعله. وينبغي مساعدتهم في تعلم تقدير المدى الذي يتألف منه معنى ماسيفعلونه من نتائج تلك الفعال.

٩- **ضبط الوسائل والغايات**: يتضمن هذا الإجراء، عند البعض، كل العقلانية؛ فهو في كل حادثة يعد بالتأكيد اتجاهاً هاماً. بيد أن التدريب ضروري ليس فقط في ضبط الوسائل والغايات بعضها مع بعَض، بل أيضاً في رؤية كل منها مرنة، بوصفها وسيلة محتملة، وغاية محتملة، بدلاً من رؤيتها ثابتة.

١٠- **ضبط الأجزاء والكليات**: إذا كان ضبط الوسائل والغايات يؤكد قيمة التساوق فإن ضبط الأجزاء والكليات يؤكد قيمة التلاحم. والتدريب في كل منهما

ينشأ عن التعامل مع مثل هذه الأسئلة: «مانوع العالم الذي أرغب أن أعيش فيه؟» و«مانوع الشخص الذي أريد أن أكونه؟».

بعض المتطلبات التربوية

عند هذه النقطة أود أن ألخص بعض النقاط التي مازلت أحاول انجازها وبعض النقاط التي أود الآن أن أطرحها:

١- أسلّم بأن المجتمع الديمقراطي يشجع أزدهار العقلانية تشجيعاً أقصى. ولهذا ينبغي أن يكون هدف التربية تنمية أفراد عقلانيين.

٢- لاتستبعد العقلانية بالتأكيد المعرفة الثقافية للقراءة والكتابة، ولكنها لاتحدد مثل هذه المعرفة بدلالة مجموعة معينة من المضامين. إننا نتحرك بسرعة نحو عالم متعدد الثقافات؛ لدرجة أن إصرار أية ثقافة على أنها ذات أهمية كلية يجعل بقية الثقافات أنواعا معرضة للخطر ومهددة بالفناء. إننا مضطرون للاحتفاظ بالتنوع الطبيعي الذي ورثناه فيما يتعلق بالأنواع الثقافية كما في الأنواع البيولوجية. وسوف نواجه أثناء قيامنا بتطوير معرفة متعددة الثقافات، بالحاجة إلى التخلص من بعض الثقافات، ولكن هذا أفضل من الإمبريالية الثقافية التي تنكر على المجموعات العرقية غير الأوربية الغربية حقها في الوصول إلى تراثها الثقافي. فكل الثقافات الماضية تعد نتاجاً للتنوع الثقافي، فهي لاتمكن أن تعزَّز، وتحترم، وتُغذّى في جو من عدم التسامح تجاه مثل هذه التنوعية. فإذا كان لابد من ولادة مجتمع عالمي؛ فإن المعرفة المتعددة الثقافات تسهم إسهاماً كبيراً في ولادته.

٣- تستدعي التربية من أجل الحصافة رعاية التفكير الأعلى رتبة، وأعني بالتفكير الأعلى رتبة «الربط بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي.

٤- أعني بـ«التفكير النقدي» التفكير التقويمي للذات، والحساس تجاه السياق، والموجه بالمعايير والموصل إلى المحاكمة العقلية[1]. الدعامتان التوأمان للتفكير النقدي هما المحاكمة المنطقية والمحاكمة العقلية.

---

١ - ماتيوليبمان، «التفكير النقدي- ماذا يمكن أن يكون؟» القيادة التربوية ٤٦: ١ (أيلول/ سبتمبر ١٩٨٨)، ٣٨-٤٣.

٥ – المحاكمة المنطقية هي تفكير يُقرِّر بالأحكام ويؤيد بالمحاكمة العقلية أو يوجه بالمعايير بطريقة تتضمن بالضرورة محاكمة عقلية.

٦ – المحاكمات العقلية هي تسويات أو قرارات تبرز أثناء عملية التقصي أو في ختامها[١]. إن الطريق المفضلة (ولكن ليست الوحيدة) إلى المحاكمة العقلية هي تلك التي تمر عبر الفهم المعزز الذي هو بحد ذاته نتيجة للتفكير التأملي[٢]. فكل فعل وكل تأكيد وكل عمل فني يعد محاكمة عقلية تحوي محاكمات عقلية فرعية. إن هذه الفعال والتأكيدات والأعمال الفنية كلها نتاج بشري بصورة متميزة، وكل منها يعبر عنَ أو يمثل الفرد المنخرط بذلك الفعل أو القول أو الصنع، تماماً كما يؤلف كل منها تقويماً وتثميناً لعالم ذلك الفرد[٣]. فالأحكام لاتقرر بالقوانين على الرغم من أن مايتم اتخاذه وفق القوانين لابد أن يرافقه حكم. كما أن المحاكمات العقلية

---

١ – قارن جون ديوي: «المحاكمات العقلية كتسويات نهائية تعتمد على سلسلة من التسويات الجزئية. والمحاكمات العقلية التي تقرر بموجبها الاقتراحات تتميز لغويا بمفردات مثل: تقديرات، تقويمات، تنميات. ونطلق عليها في حل مسائل أقل ترابطاً من الحالات القانونية كلمة أفكار، تمييزاً لها عن الحكم المبرم أو المؤكد. ولكن إذا كانت الفكرة راسخة الأسس تكون بحد ذاتها نتاج التقصي وحكماً عقلياً» (المنطق، ص١٢٢).

٢ – علم الأخلاق النيكوماخي»، يشير أرسطو إلى «أن التفوق في التفكير التأملي... هو استقامة تتعلق بالنفعية– استقامة عائدة إلى الغاية والأسلوب والزمن.. وبالتالي إذا كان من خصائص الرجال ذوي الحكمة العملية أنهم يفكرون جيداً فسوف يكون التفوق في التفكير التأملي تقويماً يتعلق بما يفضي إلى غاية تعد الحكمة العملية فهما حقيقياً لها، (١١٤٢ب). بل أكثر من ذلك، «إن مايسمى بالمحاكمة العقلية التي يوصف بفضلها الرجال بـ«القضاة المتجانسين» وبأنهم ذوو حصافة «هي التمييز الصحيح لما هو عادل.»(١١٤٣آ). ماك كيون، ص١٠٣١-٢.

٣ – هناك، كما يرى جستس بوتشلر Justus Buchler، ثلاث طرق من المحاكمة العقلية: الطريقة الفعالة، والطريقة التوكيدية، والطريقة الاستعراضية؛ والتي معاييرها الايجابية هي الخير أخلاقيا والخير جماليا والحقيقي. وفي كل من هذه الطرق الثلاثة– الفعل والقول والعمل– ننتج أحكاماً بوصفها منتجات: «اعتماداً على الجانب الجوهري من العملية الانسانية الذي يجري التأكيد عليه، يمكن تحديد القول على أنه منتج أو حكم. فالانسان ينتج (آ) بفضل التصرف ضمن علاقته بالعناصر التي تحقق تكامله الذاتي الذي يجد نفسه فيه، و(ب) بفضل استنباط عناصر جديدة، وإنه المخلوق الذي يحكم على مركبات الطبيعة عن طريق الانتاج بهذه الطرق الثلاث. (ميتافيزيقيا المركبات الطبيعية [نيويورك: مطبعة جامعة كولومبيا، ١٩٦٦]، ص٢٣).

توجه عادة بالمعايير بيد أن ماهية هذه المعايير المحددة تعتمد على السياق. ففي سياق التفكير النقدي يمكن أن تكون المعايير مبادئ، تعريفات، وشرائع، وبدهيات، ومقاييس معيارية، وأسباب- والقائمة لاتنتهي. أما في سياق التفكير الإبداعي فإن أية محاكمة عقلية أو مجموعة محاكمات يمكن أن تقوم بدور معيار يمكن بفضله توجيه المزيد من المحاكمات العقلية، تماما كما توجه ضربة فرشاة الدهان الثانية بموقع الضربة الأولى ولونها ونسيجها، وتوجه الضربة الثالثة بالضربتين الأولى والثانية، وهكذا.

٧- أولئك الذين يُربُّون من أجل الحصافة يوجهون أنفسهم بمعيارين كبيرين: العقلانية والإبداعية، وهذان المعياران هما المبدآن المنظمان للتفكير النقدي والتفكير الإبداعي على التوالي[١].

٨- العقلانية هي المبدأ الموجّه للممارسات المحكومة بالقوانين والمعايير، وللتي تقبل نتائج إجراءات التقصي الصحيحة على أنها حقيقية مؤقتاً، وللتي تنخرط في عملية ضبط الوسائل والغايات ذاتية التقويم[٢].

٩- الابداعية هي المبدأ الموجّه للممارسات الحساسة تجاه السياق، وللتي تجد معنى في نتائج إجراءات البناء الصحيحة، وللتي تركز على عملية ضبط الأجزاء والكليات الإبداعية.

١٠- هنالك ميل في بعض الدوائر إلى وصف الحصافة بأنها استرضائية أو مستعدة للتوفيق، وبما أن هؤلاء ذو وصلة بالموضوع فإن التركيز عليهم يؤدي إلى تشكيل صورة وحيدة الجانب. فالتفكير النقدي والتفكير الابداعي كلاهما قويان

١- انظر ثيوليبمان، «الفلسفة والابداعية، «الفلسفة تذهب إلى المدرسة (فيلادلفيا: مطبعة جامعة تمبل Temple، ١٩٨٨)، ص، ١٧٣-١٩٠.

٢- قارن ألن جي ويرث Alan Gewirth، «عقلانية الحصافة»، «التركيب» ov Synthése (١٩٨٣)، ٢٢٥-٤٧. يرى جي ويرث أن العقلانية تكمن في حساب الوسيلة- الغاية لأكثر وسيلة فعّالة توصلنا إلى غاياتنا (التي تكون عادة منفعة ذاتية)، في حين أن الحصافة تكمن في العدالة التي نحترم بموجبها حقوق الآخرين كما نحترم حقوقنا. يحاول جي ويرث أن يبين أنه حيثما تتصارع العقلانية مع الحصافة فإن الحصافة تكون متفوقة عقلانياً.

ومغامران؛ وبما أن الحصافة نتاج لهما فمن غير المحتمل أن تكون مجرد تثقيف أو تهذيب. وإذا كانت الجرأة والخيال هما ماتستدعيه الإشكالات العالمية، فإنه سيكون من غير المعقول الصبر لحظة أخرى على نظام تربوي يناصر التفكير الجيد، ولكنه في كل مكان ينظر إلى الممارسة غير النقدية وغير الإبداعية على أنها ممارسة عادية.

ينبغي ألا يُشجَّع الأطفال على التفكير بصورة جيدة عن طريق انخراطهم اللامحدود في مجادلات منطقية سطحية أو في بحث غبي بريء من أية فرضيات موجهة. إنهم بحاجة إلى ميادين من الحرية الأكاديمية شبيهة بتلك الموجودة في الكليات والجامعات حيث لايوجد، من حيث المبدأ، أي حاجز أمام التأمل الخيالي أو أمام رعاية الفرضيات الجريئة. ولسوء الحظ لاتستطيع مثل هذه الميادين الموجودة في التربية العليا القيام بالكثير للتصدي لعادات الجُبن الفكري التي جلبها معهم الطلبة من المدرسة الابتدائية والثانوية. إن الحرية الأكاديمية لاتضمن التفكير الأعلى رتبة، على الرغم من أنها تعد شرطاً قيماً لمثل هذا التفكير، تماما كما يعد ضوء الشمس شرطاً قيماً للنبات. تتطلب رعاية التفوق المعرفي منهاجاً مناسباً وطرق تدريس ملائمة. فضوء الشمس وحده ليس كافياً.

٤- المعرفة، والعقلانية، والابداعية

لقد طرح رأي بأن التفكير الأعلى رتبة يعد خليطة من التفكير النقدي والتفكير الإبداعي، وأن التفكير النقدي يتضمن محاكمة عقلية إبداعية، وأن التفكير الإبداعي يتضمن محاكمة نقدية، وأن «الارتفاع» المقارن للتفكير الأعلى رتبة ربما يكون متناسباً مع درجة اشتمال المحاكمة العقلية السليمة. الرأيان الأول والثاني يبدوان لي غير مثيرين للجدل نسبياً، أما الرأي الثالث فليس كذلك. هناك من يروا أن التفكير النقدي الجيد يمثل بدرجة قصوى من الدقة التحليلية أو العقلانية المنطقية؛ وهناك آخرون يرون أن التفكير الإبداعي الجيد يُمثل بدرجة قصوى من البديهة الخالصة أو الخيال الصرف. ومع ذلك، إذا مافحصنا الوثائق التي تعد منتجات كبرى للذكاء النقدي، سنجدها مخترقة بالمحاكمة العقلية. وإذا مافحصنا الأعمال الفنية المثمنة تثميناً عالياً، سوف نندهش بالقدر الكبير من المعرفة والحصافة

التي تحتوي عيها، ناهيك عن الحرفة الظاهرة والتنظيم المحسوب. وسوف نبحث، عبثاً، عن قاض لم يجد قط قضية بدون ظروف مخففة تتطلب دراسة حكيمة، أو عن فنان لم يكن سوى حدسي أو عفوي.

إذن، لدينا من جهة، مسار لتتبع المحاكمة النقدية عبر التفكير الإبداعي، ولتتبع المحاكمة الإبداعية عبر التفكير النقدي. ومن جهة أخرى، لدينا تفكير نقدي وتفكير إبداعي يتخلل أحدهما الآخر ليحدثا معرفة أعلى رتبة. كل منهما يُحدث الآخر، ثم يستجيب على استجابة الآخر لهذا الإحداث. إن هذه الأدوار المتبادلة المثيرة، والتي تنشط بدورها الخطط المتشابكة، هي التي تعلل إلي حد كبير الديناميَّة الدافعة للتفكير الأعلى رتبة.

هذا النمط من دفع الطاقة وتقوية الدفع هو الذي يهمل في الجهود المبذولة لتعليم التفكير الأعلى رتبة، لأن مثل هذه الجهود تفشل في إعداد الذين يفكرون لتطوير زخم معرفي. إذ حيث لايكون لدى الطلبة أي مفهوم بأن أي شيء قد أُسقط أو أنه ناقص، لاتكون لديهم حاجة إلى تجاوز المعلومات المقدمة إليهم. وبالمقابل فإن كل ماهو جزئي، وشظوي، وإشكالي يدفعنا إلى إكماله أو حله. إن السرد المتنامي أو السيناريو المتنامي أو السيناريو المتنامي ينتابنا، حتى ونحن نشاهده أو نصغي إليه، بالأعاجيب التي يلمح إليها أو يطورها. ومن أجل إحداث التفكير الأعلى رتبة في غرفة الصف العادية، لابد من الاعتماد على المواد المشحونة شحناً عالياً كالتي يقدمها السرد أو على طرق التدريس المشحونة شحناً عالياً كالتي يمثلها مجتمع التقصي. يتطلب الأمر الكثير من المعلمين ليستعيضوا عن النظام التنبؤي الصفي بالتشويق أو ليستخلصوا معرفة من أمر غامض أو ليبتكروا تمارين فلسفية يستطيع الطلبة القيام بها، على الرغم من أن هذا لايعني أنهم غير قادرين على الاستجابة إلى هذه التحديات بقدرات عالية. بيد أن العبء الرئيسي في إثارة التفكير الأعلى رتبة لدى التلاميذ يقع على المنهاج وعلى مجتمع التصي الصفي. وبإيجاز أكثر، يقع عبء التفكير الأعلى رتبة في غرفة الصف إلى حد كبير على الحوار الأرقى. يحاك نسيج الحوار من سدى منطقي وتحليلي ومن لحمة حدسية

وخيالية. إننا نرى هذا في الأدوار المتداخلة بين الكلمة والكلمة والجملة والجملة من الحوار، وذلك أثناء تفادي سؤال تحليلي متسلل عن طريق فرضية جديدة أو حتى بفضل سؤال سبري آخر أو بفضل مفارقة بحيث يدفع صوت العقل صوت التجربة إلى السطح، ويحرض صوت التجربة الصوتَ الحدسي. وهكذا. إن التفكير الأعلى رتبة لايشمل فقط حوار كلمات، بل حوار أساليب فكرية، وأساليب تحليل وآفاق معرفية وميتافيزيقية. إن من يتوقع ظهور حوار مِمَّا هو نقدي صرف أو إبداعي صرف كمن يتوقع صدور صوت عن يد واحدة تصفق.

مفهوم ريزنيك للتفكير الأعلى رتبة

أشك أن باحثاً حالياً آخر قد تصدى لمهمة تعريف التفكير الأعلى رتبة بحزم كما تصدّت لها لورين ب. ريزنيك LAUREL B.RESNICK. ففي الكتاب الذي أعدته لمجلس البحوث القومي وضعت المعالم التي تشعر بأنها مميّزة لمثل هذا التفكير، ولخصتها على النحو التالي:

«يتضمن التفكير الأعلى رتبة مجموعة من الأنشطة الذهنية المفصَّلة التي تتطلب محاكمة عقلية وتحليلاً لأوضاع معقدة وفقاً لمعايير متعددة، بصورة دقيقة لايكاد يلحظ الفرق بينها. يعد التفكير الأعلى رتبة عملاً مجهداً ويعتمد على التنظيم الذاتي. إذ إن طريق العمل أو الإجابات الصحيحة ليست محدّدة تماماً. فمهمة المفكر أن ينشيء المعنى ويركب الهيكل على المواقف بدلاً من توقعه وجودها واضحة تماماً[1]».

إن ماأراه مصطلحات مفتاحية فيما سيق هي «المحاكمة العقلية»، و«المعايير» و«التنظيم الذاتي» و«المعنى». هنالك أيضاً أوصافاً هامة مثل: «تفصيلي» و«دقيق لايكاد يلحظ فيه أي فرق» و«معقد» و«متعدد». وهنالك عبارات غامضة مثل «ينشيء معنى» و«يركب هيكلاً» التي تتوسل إلينا كي نحل لغزها. وسوف نواجه هذه المهمات في هذا الفصل وفصول لاحقة من هذا الكتاب.

---

١ - التربية وتعلُّم التفكير (واشنطن، دي. سي. المطبعة الأكاديمية القومية، ١٩٨٧)، ص٤٤.

من المفيد أن نلقي نظرة على الوصف المفصل قليلاً الذي تقدمه ريزنيك للتفكير الأعلى رتبة، وأن نعلق بإيجاز على كل نقطة[1].

١ - التفكير الأعلى رتبة تفكير لارياضي: أي أن طريق العمل ليس محدداً سلفاً تحديداً كاملاً.

تعليق: طالما أن التفكير الأعلى رتبة هو تفكير إبداعي، فهو بالطبع تفكير لارياضي ولكن بقدر ماهو نقدي، فبإمكانه توظيف الرياضيات لأغراض خاصة. وهكذا فإن الشخص المنخرط في التفكير الأعلى رتبة ربما يلجأ إلى الرياضيات المنطقية كضمان ضد المحاكمة المنطقية الخاطئة، ولكن هذا لايحط من نوعية التفكير. فضلاً عن أن استخدام الرياضيات ينسجم مع سلسلة من المحاكمات العقلية لاتنتهي. فلنأخذ حالة وصفة ما، التي هي بالتأكيد نظام تعداد للأنواع. فالطاهي المبتدئ ربما يتبع الوصفة الطهوية آلياً كما لو أن التعليمات لم تترك شيئاً للحصافة. أما رئيس طباخين ممتهن، فإنه يفهم الوصفة الطهوية كموضوع يدعو إلى التنويع الإبداعي، وبالتالي ربما يجري الكثير من المحاكمات العقلية الإبداعية، وهكذا، في لعبة شطرنج أو في استكشاف غابة، لاتكون مسارات العمل محددة سلفاً، بل يكون التكتيك الفردي رياضياً على الرغم من أن الاستراتيجية العامة ارتجالية. فمن الأفضل إذن، القول بأن التفكير الأعلى رتبة هو تفكير لارياضي بصورة مهيمنة.

٢ - «ينزع التفكير الأعلى رتبة لأن يكون معقداً. إذ إن المسار الكلي لايُرى، (وبتعبير ذهني) من أية نقطة مفضلة واحدة».

تعليق: تصف ريزنيك التفكير هنا بأنه معقد، في حين تتحدث عنه فيما بعد بوصفه يتضمن «تحليل المواقف المعقدة». يبدو أن هنالك التباس، أوحالة من التردد حول ماإذا كان التفكير نفسه هو المعقد أو مايُفكَّر به هو المعقد. ربما تكون هذه فرصة لإثارة نقطة تتعلق باحتمال حدوث فوضى في مكونات المواقف، ولكني سوف أرجئ هذا البحث الآن، وسوف أستأنفه في البند التاسع.

---

١ - المصدر السابق نفسه، ص،٣.

يُعدُّ تعليق ريزنيك هنا ممتعاً بصفة خاصة. فهي تشرح كلمة «معقد» بـ«لا يُرى من أية نقطة مفضلة واحدة». وبعبارة أخرى، إنها تفهم التعقيد على أنه أمر يمكن استيعابه إذا ماشوهد من عدة نقاط مفضلة أكثر مما هو أمر على درجة عالية من التعقيد. والآن، هناك سمة لابد من ملاحظتها في تأملات مجتمع التقصي هي أن مثل هذه التأملات متعددة الوجوه. بيد أن مناقشين مختلفين يرون الأمر غير ذلك، ولكنهم جميعاً يرونه أكثر موضوعية مما يراه فرد من وجهة نظره الخاصة به.

ربما يقال إن النقاط المفضلة، كالأمزجة، تُعَدُّ صفات للأشخاص المفكرين، وليست سمات للتفكير الذي يقومون به. ويمكن التعبير عن ذلك بطريقة أخرى بالقول إن التعقيد الذي تشير إليه ريزنيك يكشف عن نفسه في الآفاق المتنوعة لمجتمع التقصي، وفي الجوانب المختلفة للمشكلة المطروحة للتقصي وفي الطبيعة متعددة الوجوه للتفكير ذاته.

٣- «غالباً مايعطي التفكير الأعلى رتبة حلولاً متعددة، كل منها له تكاليفه وفوائده، بدلاً من إعطاء حل فريد».

تعليق: يعد هذا، وفي واقع الأمر، نتيجة طبيعة للنقطة السابقة. إذ إن للمشكلة الواحدة جوانب عديدة، ينبغي أن يُولى كل جانب منها اهتماماً خاصاً في الطريق إلى حل شامل. وهكذا فإن هيئة المحلفين، لابد وأن يتوصلوا، أثناء تأملاتهم في القضية، إلى تسويات متعددة ذات نقاط فردية قبل أن يتوصلوا إلى تسوية شاملة يمثلها قرار الهيئة. كما أن الباحثين في ميدان الطب يألفون عبارة «ليست هناك خطوة كبيرة واحدة؛ بل هناك عدد كبير من الخطوات الصغيرة» على طريق قهر المرض.

وبالتالي فإن أي مسار عمل منسجم ينصح به أو مشمول بتفكير أعلى رتبة سوف يتضمن محاكمات عقلية فرعية عديدة. ولكن ريزنيك تشير إلى أن التفكير الأعلى رتبة يبحث أيضاً عن بدائل يمكن مقارنتها بعضها مع بعض. إذ غالباً مايكون للمسألة الواحدة عدة حلول محتملة. والحكم البارز الذي ينبغي اتخاذه له علاقة باختيار أفضل البدائل. والشاعرة التي تكشف مخطوطاتها عن البدائل الكثيرة التي

رفضتها قبل أن يستقر رأيها النهائي على كلمة معينة لخير مثال على هذا الجانب من التفكير الأعلى رتبة .

٤ - «يتضمن التفكير الأعلى محاكمة عقلية وتفسيراً لايكاد يلحظ فيهما أية ظلال من الفروق» .

تعليق : لقد كررت بإصرار القول إن التفكير الأعلى رتبة يتضمن محاكمة عقلية بصورة أساسية . إن كون مثل هذه المحاكمة دقيقة يعني افتراضيا أنها تستجيب إلى المتشابهات والفروقات الدقيقة التي توجد في المادة ذاتها ، أو أنها نتاج الفروقات الدقيقة التي يبتكرها المفكر ويصر عيها . وعندما يصف المحققون العلميون نظرية بأنها «أنيقة» فإنما يشيرون إلى القناعة الجمالية التي يحصلون عليها في تأملهم لتلك النظرية بغض النظر عن مقدرتها التفسيرية . بيد أن النظرية «القوية» لاينبغي أن تكون «أنيقة» أو «دقيقة» لكي تكون نتاجاً للتفكير الأعلى رتبة .

٥ - يتضمن التفكير الأعلى رتبة تطبيق معايير متعدة تتصارع أحياناً فيما بينها .

تعليق : ربما تكون هذه النقطة من أهم نقاط ريزنيك التسعة . فأولاً ينبغي ملاحظة أن المعيار لايكون معياراً إلا بقدر مايعمل بطريقة ترشح إلى إجراء محاكمة عقلية . وهكذا على الرغم من أن المحاكمة العقلية قد ذكرت بوضوح في البند الرابع فقد كانت موجودة أيضاً في البند الخامس ضمناً .

لم توضح ريزنيك سبب احتواء التفكير الأعلى رتبة على معايير متعددة ، بيد أنها أوحت بالجواب بإشارتها إلى التكاليف والمنافع في البند الثالث . سوف لايستخدم المفكرون المسؤولون عادة معياراً دون المعايير الأخرى . إذ إن البدائل مهمة لأن كلا منها يشبع معياراً مختلفاً بطريقة مختلفة : فبعضها يشبع المعايير الأقوى ولكنه لايشبع المعايير الأضعف .

فضلاً عن أنه يمكن أن تؤخذ المعايير البعدية والمعايير الكبرى[٣] في الاعتبار إضافة إلى المعايير العادية. فمثلاً، ربما يستخدم شخص يُقوّم تمثالاً ما، معايير بعدية (معايير لتقويم المعايير) مثل الدقة، والبساطة، ومعايير كبرى (معايير عامة جداً) مثل الحقيقة والمعنى إضافة إلى معايير التماثل والاختلاف العادية.

لذا، فهنالك معايير مختلفة للحكم على جوانب مختلفة من المسألة، معايير للحكم على مقاربات مختلفة لمعالجة المسألة، ومعايير للحكم على المسألة بدلالة عمومية أكبر أو أقل، ومعايير للحكم على المعايير التي نستخدمها في إجراء المحاكمات العقلية المذكورة أعلاه. إن التفكير الأعلى رتبة يتضمن على الأقل هذه الأنواع من المعايير

٦- «يتضمن التفكير الأعلى رتبة، في الغالب، اللايقينيه. إذ ليس كل مايتصل بالمهمة المتوفرة معلوماً».

تعليق: تقول ريزنيك «في الغالب»، لذا فإن هذا لايُعدّ معلماً جوهرياً من معالم التفكير الأعلى رتبة. إذ إن عبارة «في الغالب» توحي بأن هذه البنود التسعة مشمولة إلى درجات مختلفة. ربما كان من الأفضل القول إنه في أي مثال معين، يمكن تطبيق عدد مختار من هذه المعايير، ولكن كم هو العدد اللازم لهذا النصاب من المعايير فهو غير محدد.

وهنالك أمر آخر: هل التفكير هو الذي يتصف باللايقينية أم هو الشخص المفكر؟ ربما كان من الأفضل وصف التفكير الأعلى رتبة بأنه تجريبي، سبري، شرطي، تفسيري، استطلاعي. إن هذه الأمور هي التي تفرض علينا السمة الإشكالية لإنه لابد من التعامل مع كلمة هي إشكالية بحد ذاتها.

وتضيف ريزنيك قائلة: «ليس كل مايتصل بالمهمة المتوفرة معلوماً». إننا لانعلم كل شيء، ونعلم أننا لانعلم كل شيء. ومع ذلك فإن هذا الجهل الإبداعي، والفراغ الابداعي هما اللذان يدفعاننا إلى الاكتشاف والابتكار.

٣- إن المصطلحين «المعايير البعذية والمعايير الكبرى» اللذين طرحا هنا سوف يبحثان بتفصيل أكثر في الفصل السادس.

٧- «يتضمن التفكير الأعلى رتبة تنظيماً ذاتياً لعملية التفكير. إننا لاندرك التفكير الأعلى رتبة في فرد ما عندما يقوم فرداً آخر بالتقويم والتحليل في كل خطوة».

تعليق: بتعبير أكثر دقة نقول إنه يتضمن «تقويم الذات»[1]. إن التنظيم الذاتي أقرب إلى مراقبة الذات. فالتقصّي ليس مجرد ممارسة التنظيم الذاتي؛ إنه ممارسة التقويم الذاتي. ولكن ربما كان ماتؤكد عليه رزنيك هنا (وقد قدرنا ذلك من الجملة الثانية) هو وجود عنصر من «الاستقلال الذاتي» أو «الحكومة الذاتية» في التفكير الأعلى رتبة. ففي أية حادثة، يعد التفكير النقدي والتفكير الإبداعي المكونان للتفكر الأعلى رتبة كلاهما، مقومين ذاتيين من الناحية الجوهرية.

وهكذا، كي يصون التفكير النقدي نفسه من الزيف، فإنه يسعى إلى اكتشاف ماإذا كان بالإمكان تزويده. والنقد الإبداعي، من جهة أخرى، يسعى لحماية نفسه من الفراغ واللامعنى. لذلك فهو يبعد أو يلغي كل مايفشل في إعطاء معنى. فإذا ماكان التفكير النقدي يسعى إلى الدقة والصدق، فإن التفكير الإبداعي يسعى إلى وحدته وتكامله بصيغة السلامة والفاعلية. وإذا كان التفكير النقدي مقوماً للذات فإن التفكير الإبداعي مفعّل للذات.

٨- يتضمن التفكير الأعلى رتبة عملية فرض المعنى، لدى اكتشافه أن البنية مضطربة بوضوح.

تعليق: يقترح هنا القيام بتحركين يستخدمان عنهما تواجه مايبدو وضعاً مضطرباً. يمكننا سبر ماهو تحت السطح وربما نكتشف بنية كانت ستظل خفية لو لم

---

١ - إن فكرة أن أعضاء مجتمع يمارس النقد سوف يصبحون قادرين على أن يجعلوا تلك الممارسة نقداً ذاتياً ثم يغدون في موقع يمكنهم من الانتقال من النقد الذاتي إلى التقويم الذاتي، مستخلصة من «مثاليات السلوك» في طبعتي تشارلز هارشورن وبول ويس، مجموعة أوراق تشارلز ساندر زبيرسي، ٨مجلدات كمبردج، ماساشوسيتش: مطبعة جامعة هارفارد (١٩٦٥-٦)، المجلد (١)، ص، ٥٩١-٦١٥. الانتقال الاستراتيجي هنا هو من اللامصوميّة المعرفية إلى اللامعصومية الأخلاقية. إن مايجعل الانتقال من التقصي المعرفي إلى التقصي الأخلاقي ممكناً هو النص المشترك لمجتمع التقصي.

نفعل ذلك. أو يمكننا فرض بنية بالقوة على الفوضى. وبأي من النهجين، سواء باكتشاف بنية أو بابتكار بنية، فإننا نقلب مالامعنى له إلى ذي معنى. فالمعنى، إذن، مرتبط بالبنية، والبنى مؤلفة من علاقات يتضمن التفكير الأعلى رتبة تكاثر محاكمات عقلية، كل منها يمثل رابطة أقيمت، أو مقارنة أجريت، أو تصنيفاً أُعدّ. وكلما زاد عدد الروابط التي نصنعها في تفكيرنا، زادت سماكة نسيج المعاني التي يمتلكها مثل هذا التفكير.

٩- التفكير الأعلى رتبة عملية مجهدة. فهناك عمل ذهني كبير ومشمول في أنواع التفصيلات والمحاكمات العقلية المطلوبة.

تعليق: هذا، بالتأكيد، تبسيط مبالغ فيه، إن لم يكن خطأ تصنيفياً. فكمية الجهد المبذول له صلة متناسبة مع صعوبة المهمة المطلوب إنجازها وأهميتها. إذ لايحدث التفكير الأعلى رتبة في حالة يبذل فيها امرؤ جهداً كبيراً لإنجاز مهمة ليست صعبة وليست مهمة.

يبدو أنه، في أية حادثة، من المرغوب فيه لأغراض التحليل، التفريق بين المفكر والتفكير، وبين عملية التفكير ونتاج تلك العملية، وبين المشكلة التي تعالج ومشروع التقصّي الذي ينصبُ على المشكلة.

آ- المفكر والتفكير: عندما نحدد سمات قطعة موسيقية فإننا نريد التأكيد أن مانصفه هو الموسيقى وليس المؤلف الموسيقي لتلك القطعة. وعندما نحدد سمات نبتة، إنما نريد التأكد من أننا نصف النبتة وليس البستاني. وكذلك الأمر فيما يتعلق بالتفكير. وعندما نتحدث، مثلاً، عن «النزعات النقدية» يكون هناك نزعات للمفكر، وليس نزعات للتفكير الناجم عن ذلك.

ب- عملية التفكير ونتاجها. كما نفرق بين عملية الطبخ والطعام الناجم عن تلك العملية، كذلك نفرق بين عملية التفكير والأفكار الناجمة عن تلك العملية. ربما تُنتج عملية ملتوية أفكاراً واضحة ومحاكمة منطقية مستقيمة، وربما تنتج عملية واضحة شفافة أفكاراً موحلة ومعكرة.

ج- المشكلة والمشروع: للاشكالات مستويات مختلفة من الصعوبة، فتحشد مشاريع التقصّي التي تحقق في مثل تلك الاشكالات طاقات على مستويات مختلفة ولكن علينا ألانخلط بين صعوبة المشكلة المطروحة للفحص والتدقيق وصعوبة مشكلة تنظيم مشروع التقصّي.

إنعام النظر في الظروف: رَدُّ شراغ Schrag على ريزنيك:

يشكو فرانسيس شراك Francis Sehrag في رد اختباري على كتاب ريزنيك بأن جهودها للتفريق بين التفكير الأعلى رتبة والتفكير الأدنى رتبة ظلت غير مرضية أبداً. إننا لانستطيع، حسبما يرى شراك، تدريج مستوى التفكير مالم نعرف صعوبة المهمة والموارد المتوفرة لدى المفكر من أجل تلك المهمة. حتى وإن استطعنا تحديد الخطوات الازمة لنوع من مجالات التفكير، إن ذلك لايستتبع أن يتمتع المفكر بكفاءة مماثلة عندما تترجم العمليات إلى مجال آخر.

فلننعم النظر في أمر مماثل لاستكشاف منطقة من الأرض. فضمن نوع معين من الصخور الأرضية، مثلاً، «ندرّج» صعوبة الطرق المختلفة، مفترضين أن المتسلق ذو مقدرة وخبرة متوسطتين. وعلى الرغم من أنه يمكن لطريق معين أن يبدو صعباً جداً في نظر متعلم إلا أن هناك فرقاً بين المظهر والواقع. ولننظر في طريقين لصعود صخرة، أحدهما مصنّف أنه أصعب قليلاً من الآخر (فيما يتعلق بمتسلقٍ متوسط) ولكن أيا منهما ليس بالغ الصعوبة؛ ولننظر في متسلقين - أحدهما خبير من الدرجة العالمية، والآخر مبتدئ تماماً. فهل يكون تحدي المتسلق الخبير بالطريق الأكثر وعورة أكبر من تحدي المتسلق المبتدئ بالطريق الأيسر قليلاً؟ بالتأكيد، لا. ولن تكون عمليات التسلق التي يقوم بها كل منهما متماثلة حتى وإن نجح الاثنان في تسلق الصخرة لأن الخبير سوف يستخدم بالتأكيد حركات وخطوات لاوجود لها في مخزون المتبدئ. وأخيراً، على الرغم من استطاعتنا تدريج مستوى صعوبة تسلق

الصخور بالنسبة لكل منهما بشيء من الثقة فإننا لانستطيع فعل ذلك بالنسبة لطرق عبر الصحراء أو الغابات الاستوائية[1].

يقول شراك، إن كنا نعرف ماهية المهمات الذهنية فإننا سوف نستطيع تقدير مقدار تحدي مثل هذه المهمات للمفكرين الذين نعرف مهاراتهم تماماً. ومع ذلك، بالرغم من أن اعترافه بأن التفكير ربما يكون أداء يتضمن خطوات وعمليات، فإنه يريدنا أن نولي اهتماماً إلى الظروف والأحوال التي تم فيها مثل هذا الأداء.

إن شراك محق في لفت انتباهنا إلى الظروف ذات العلاقة إذ ينبغي ألاَّ نسأل فيما إذا كان خطأ مزعوم ما خطأً فعلاً، أو فيما إذا كان بيان ما صحيحاً، بل «ينبغي أن نسأل تحت أية ظروف يكون ذلك الخطأ خطأ حقاً، وتحت أية ظروف لايكون خطأ، وتحت أية ظوف يكون ذلك البيان صحيحاً، وتحت أية ظروف لايكون صحيحاً؟» ولكن حتى لو فهمنا التحدي الذي يمثله بيتهوفن، مثلاً، لشوبرت، ولوفهمنا اشكالات التأليف الموسيقي التي يطرحها شوبرت لنفسه، ولو عرفنا المهارات التي أضفاها على المهمة، فإن ذلك كله لايعفينا من تحليل الموسيقى ذاتها.

فالتفكير يعد من نواحٍ عديدة فناً أدائياً، ويعد من بعض النواحي فناً إبداعياً. فالموسيقي، بوصفه عازفاً، ربما يسترشد مبدئياً بمعيار الوفاء إلى موضوع القطعة الموسيقية في حين يكون معياره المركزي، بوصفه فناناً ابداعياً، هو الأصالة. والأمر كذلك مع التفكير. إذ ربما نُنعم النظر في نص ما، محاولين اكتشاف معناه الجوهري بحيث نشابه فيما بين العازفين، أو ربما نبتكر فرضية أو نكتب مقالة بارعة بهدف الوصول إلى نتيجة نشابه فيها بين الملحنين مشابهة كبيرة. كما ينبغي علينا، أثناء تحليل التفكير، أن نحتفظ بالبعدين في أذهاننا.

إن ميزة نقد شراك هي أنه لفت الانتباه إلى حقيقة أن جميع المحاكمات العقلية نَسَبِيَّة. إذ علينا أن نقيم العلاقة بين الأداء المقصود والأداء الفعلي، وبين التحدي

---

١ - فرانسيس شراك، «هل هناك مستويات تفكير؟»، سجل كلية المعلمين ٩٠: ٤ (صيف ١٩٨٩م)، ٥٣٤.

والاستجابة، وبين التصميم والتنفيذ، وهكذا. فالتفكير لايحدث في فراغ بل في مواقف ملموسة. وينبغي أن يقوَّ دائماً بالنسبة للظروف التي يحدث فيها. ويمكن العثور على شرح لذلك في حكاية نقتبسها باستمرار من ويليام جيمس. إذا أراد أن يقرر فيما إذا كان كلبه يستطيع التمييز بين جيمس العازم على التنزه، وبين جيمس الذي يتصرف كالعازم على التنزه، ولكنه لاينوي الخروج للنزهة. فالكلب تواق دائماً لمرافقة جيمس، ولكنه في هذه المناسبة لم يتحرك عندما تابع جيمس استعداداته. وأخيراً اكتشف جيمس بأنه عندما كان يعزم على الخروج للنزهة فإنه يهز الياً الدرج الذي يحتفظ فيه ببعض القطع النقدية ليرى فيما إذا كان مقفلاً. ففي هذه المناسبة كان هذا هو الجزء من السلوك الذي أسقطه دون أي يدري. فأدرك الكلب هذا الحذف وأدرك دلالته.

عمليات، وخطوات، ومهارات معرفية

يعد التفكير النقدي أحد مكونات التفكير الأعلى رتبة، وتعد المحاكمة المنطقية إحدى مكونات التفكير النقدي. وكما رأينا، يمكن النظر إلى المحاكمة المنطقية على أنها بدورها مؤلفة من عمليات رمزية، من ناحية، أو مؤلفة، من ناحية أخرى، من خطوات معرفية يتم بفضلها القيام بتلك العمليات. وهكذا فإن «التضمين» يُعد عملية منطقية تتضمن بموجبها المقدمات الخاتمة ضمن حوار صحيح. والاستدلال يعد، على أية حال خطوة يستخلص فيها المرء الخاتمة من المقدمات. وهكذا فإننا لانستطيع، في القراءة، استنتاج ماهو متضمن في فقرة، تماماً كما نستنتج خطأ ماليس متضمناً في فقرة أخرى.

من المريح القول إن لكل خطوة عمليةٌ مقابلة لها، ولكل عملية خطوة مقابلة لها. بيد أن الأمور ليست بهذه البساطة، فمثال التضمين والاستدلال، هما لسوء الحظ، استثناءات وليسا قاعدة. (فمثلاً، هل التناقض عملية رمزية أم خطوة معرفية؟) ومع ذلك، بالرغم من عدم وجود أزواج متقابلة من العمليات أو الخطوات في أي نمط متناسق، فإنه من المحتمل اعتبار المنطق بمعناه الواسع المحل الهندسي للعمليات، واعتبار علم البيان المحل الهندسي العام للخطوات. بل أكثر

من ذلك، يغدو من المفهوم أن المنطق اللاصوري هو المحل الهندسي المحدد للخطوات المنطقية- والواقع، يبدو أنّ هذا هو ماكان في ذهن أرسطو في كتابه «المقولات» حيث يتقصى الظروف التي يُستدعى فيها أداء منطقي خاص، والظروف التي لاتُستدعى فيها. وهكذا فإن المنطق اللاصوري لاعلاقة له بالفاعلية المقنعة كالبلاغة والبيان، بل له علاقة بملاءمة أداءات منطقية معينة. فهل هذا المثال الخاص من المحاكمة المنطقية القياسية يقوّم بأنه متناسب وعادل، أم لا؟ وتحت أية ظروف يمكن السماح بالغموض والالتباس، وتحت أية ظروف لايسمح بذلك؟[1].

إن التمييز بين العمليات والخطوات ليس محصوراً بالمحاكمة المنطقية، بالطبع. فالمريض ربما يفكر بالعملية الجراحية بدلالة التغييرات التي يستخدمها في جسمه، في حين يفكر فيها الجراح بدلالة الخطوات التي تشكل القيام بالعملية. إننا نرى حقلاً محروثاً كخطوط متموجة وأثلام؛ أما المزارع فيفكر فيه على أنه تدريب في الحراثة.

يمكن للأداءات والحركات أن تُنجز إنجازاً جيداً أو سيئاً، اعتماداً على المعايير والمقاييس التي نطبقها عليها. فالراقصون، مثلاً، سوف يؤدون رقصات باليه تعد مكونات قياسية للتقنية التقليدية، ثم يقوم معلم الرقص بنقد الأداء. وفي ميدان المشافي لابد من القيام بأعمال طبية؛ ويشير الأطباء والممرضات عادة إلى هذه الأعمال على أنها إجراءات. وتنفيذها يعد مسألة أداء.

١- للاستنزادة من المعلومات حول المنطق اللاصوري، خير للمرء أن يستشير ج. أنتوني بلير J.Antony Blair ورالف أتش. جونسون Ralph H. Johnson، «الوضع الحالي للمنطق اللاّصوري» المنطق اللاصوري ٩ : ٢-٣ (ربيع عام ١٩٨٧ وخريفه)، ١٤٧-٥٢ . ومن الأعمال الرائدة في هذا المجال «المحاكمة المنطقية» لميشيل سكريفين Michael Scriven (نيويورك: ماكغروهيل Megraw Hill، ١٩٧٦م)، و«مدخل إلى المحاكمة المنطقية» لستيفن تولمن Stephen Toulmin وريتشارد ريك Richard Riek، وألن جانيكAllan Janik (نيويرك: ١٩٧٩)؛ و«حقل البيان» لحاييم بيريلمان Chaim Perelman (نوترديمNotreDame إنديانا. Ind : مطبعة جامعة نوترديم، ١٩٨٢م). من الأمثلة النموذجية على الدراسات المتخصصة «تحديد الافتراضات المتضمنة» لروبرت أتش إينيسRobert H. Ennis ، التركيب ٥١ (١٩٨٢) ٦١-٨٦؛ «موجه إلى المشاعر: تنقيح كتب النصوص المقررة» لترودي غوفير Trudy Govi-er، فلسفة التعليم ٦ (١٩٨٣)١٣-٢٤؛ و«الحوارات القياسية الإضمارية»، لديفيد هيتشكوك David Hi-tehcock، منطق لاصوري ٢١٧ (١٩٨٥) ٨٣-٩٧.

سمات

العمليات المعرفية علاقات قابلة للكشف قائمة بين الأنظمة الرّمزية. وسوف تتضمن المقدمات نتيجة، وهكذا فإن التضمين المنطقي يعد عملية معرفية. إن القوس سوف تقابل الزاوية، وهكذا فإن المقابلة تعد عملية هندسية. وكذلك التناظر واللاتناظر، وكون الفعل متعدياً أو لازماً كلها خصائص قابلة للكشف لمكونات الخطط المفهومية أو الأنظمة الرمزية. إنها معرفية، وليست نفسية.

أما الحركات والأداءات المعرفية فهي أفعال نفسية تُنَفَّذُ بموجبها عمليات معرفية معينة. ويكون لهذه الأعمال أحياناً أسماء محددة، كأن نقول إن المفكر قد توصل إلى نتيجة، أو استخلص فرقاً مُميِّزاً، أو توصل إلى حكم من مجموعة مقدمات. وهكذا فإن الأداء فعل نفسي يتطابق مع عملية معرفية خاصة. بيد أن كثيراً من أفعالنا الذهنية (أي النفسية) لاتتطابق واحدة- مقابل- واحدة مع عمليات محدّدة فمثلاً، عندما نحدس، أو نفترض فإننا ننخرط في تحركات معرفية مفتوحة جزئياً على الأقل. وبالمثل ينطق الممثل الأسطر المكتوبة له، والمشتركة في لعبة تلعب الدور المخصص لها. فالممثل يؤدي دوراً في حين أن اللاعبة تقوم بحركات مناسبة.

المهارات المعرفية تمثل القدرة على جعل الحركات المعرفية والأداءات المعرفية جيدة. صحيح أن الحركات أكثر ارتجالية من الأداءات وتتضمن ابتكارية وإبداعية أكبر، ولكن لابد منهما معاً، تماماً كما لابد من المؤلفين الموسيقيين والعازفين معاً.

المهارة هي القدرة على تنظيم الحركات والجراءات لتحقيق نتيجة يُسعى إليها. ليس غريباً اكتشاف أن المعايير التي تقوّم بموجبها المهارات متفق عليها تقليدياً، كما في التزلج الراقص، حيث يستخدم الحكام عشرة معايير كل منها مدرج رقمياً.

يتطلب تعلم حرفة الإلمام بعدد من المهارات وتنسيقها بحيث تتحقق غاية مفترضة. فكل الحركات والمهارات والحرف تعد قابلة للتعلم- بمعنى أن العمليات والتقنيات التي تجسدها يمكن أن تُعَلَّم، كما يمكن اكتساب الحركات والمهارات والحرف ذاتها عبر التدرُّب عليها.

وعندما ننتقل من الحركات إلى المهارات ومن المهارات إلى الحرف فإن مكوّن المحاكمة العقلية يتزايد، بيد أن المحاكمات العقلية تظل نقدية لأن المعايير واضحة، فتظل المهمة هي العمل من مخزون مفترض من الوسائل للتوصل إلى غاية مفترضة. ومع ذلك فإنه لدى تعاظم الدرجة التي تنخرط فيها المحاكمة العقلية، يبدأ تغير نوعي ملحوظ بالحدوث. كما يبدأ دور المحاكمة العقلية بالتحول لدى انتقالنا من المهارة إلى الحرفة؛ وتبدو المحاكمة العقلية أكثر فأكثر وكأنها غاية النهج أو هدفه بدلاً من كونها وسيلة فريدة للوصول إلى غاية. وهذا يحدث لأن مفهوم الغاية الثابتة يكون قد أخذ بالأنهيار لدى اقترابنا من حالة الفن، ونجد أنفسنا في وضع لايعود بالإمكان التنبؤ بالغايات. إننا ننخرط في استقصاء إبداعي دون أن نعلم إلى أين يقودنا، ولكننا واثقون بأننا سنكون راضين عن التسوية، أو القرار، أو الناتج الذي نتحرك نحوه.

إن ماكنت أصفه حتى الآن هو العملية التي نتجاوز بها الحرفة أما المشروع الذي ننخرط فيه فإنه يقترب من حالة الفن. فعندما ينتج صانع الأثاث أريكة فإن مكوّن الحرفة يكمن في تنظيم الخشب والطراز والغراء والتصميم، إضافة إلى مواد واعتبارات أخرى، من أجل إنتاج شيء مريح للجلوس وغير منفر للعين أو أية معايير يلبيها صانع الأثاث. ولكن عندما ينتج فنان أريكة أو كرسياً، على الرغم من أنه يشبه تماماً ماتنتجه الحرفة، فإنه ليس هناك مايؤكد المعايير (إن وجدت) التي وجهت إنشاءه، بحيث لايتضح أبداً (بالمقارنة مع ماأنتجته الحرفة) كيف ينبغي تقويمها. إننا نجد أعمالاً حرفية مريحة للتعايش معها لأنها لاتتحدانا في إيجاد المعايير التي ينبغي أن نقومّها بها؛ مثل هذه المعايير تكون موطّدَة بموجب التقاليد أو الأعراف وبالتالي فلاتعد مسألة إشكالية[1]. بيد أن سر العمل الفني يكمن بالتحديد في حقيقة أننا لانعلم ماذا نفهم منه. ربما تطفو المعايير ذات العلاقة على السطح في الوقت المناسب وتغدو العلاقات التي أقامتها مع العمل الفني مُفْعَمَةً بالمعنى.

---

١ - قارن مع روبن جي كولنغوود Robin G. Collingwood، «الفن والحرفة»، مبادئ الفن (أكسفورد: مطبعة كلاريندون، ١٩٣٧)، ص١٥-٢٨.

على الرغم من أن هذا التعليل قد بدأ بالحركات وانتهى بالمعنى، فإن هذا التتابع قد استخدم فقط لغايات التحليل. والواقع أن التعليم المدرسي يجب أن يستخدم التتابع العكسي تماماً. إذ ينبغي أولاً إقامة الأرضية البشرية- المجتمع الذي يستطيع أن يكون كلُّ كائن فيه شخصاً. ثم يقام بعد ذلك النهج الذي تصقل به المحاكمة العقلية، بما في ذلك توليد الفن وتقويمه. إنه في مثل هذا الجو الذي يستطيع فيه الطلبة إدراك العلاقة بين الحركات والمهارات التي يُتوقّع أن يتعلموها والمعاني التي يرغبون في اكتسابها، يمكن توقع حدوث التعلُّم والتفكير الناجحين. لقد جعلت الطبيعة الأطفال الصغار مستفسرين طبيعيين. ولسوف يترعرعون كطلبة عندما يطمئنون إلى أن المدرسة تشكل بيئة حسنة التقبل للتقصي ولتشكل المجتمعات البشرية، وعندما يدركون أن مشاعر الألفة نحو زملائهم من الطلبة لاتُكبح وأن جهودهم للفهم سوف تشجع بدلاً من أن تُحبط.

حدود المهارة

مازال الفلاسفة يرتابون من الحديث في المهارات ومازالوا يصرون على أن الصنع الذكي والقول الذكي والفعل الذكي لايمكن تقليصهما إلى ذخيرة من المهارات. إذ ماأن نعرف ماذا ينبغي فعله حتى نفعله سواء بمهارة أو بغير مهارة، ولكن كيف نعرف ماذا ينبغي فعله؟ فهذا ليس مسألة مهارة، كما يقول أرسطو، ولكنه مسألة فهم. فالفهم يدور حول «الأمور التي تخضع للتساؤل والتأمل»[1]. والفهم هو الذي يمكننا من إجراء المحاكمات العقلية؛ أي تحديد ماهو مناسب في موقف معين. التوصل إلى حكم هو «التمييز الصحيح للعدل» والعدل هو «تقويم القانون حيث يعاني من خلل بسبب عموميته»[2]. وهكذا، حسبما يرى أرسطو، ليست المهارة هي التي تحكم المواءمة بين القانون والقضية أو بين الوسائل والغايات، بل المحاكمة العقلية هي التي تنقل ذلك.

---

١ - أرسطو، الأخلاق النيكوماخية، ١١٤٣آ، في طبعة ريتشارد ماك كيون (Mc Keon)، الأعمال الرئيسة لأرسطو (نيويورك: راندوم هاوس، ١٩٤١)، ص١٠٣٢.

٢ - المصدر السابق نفسه، ١١٣٧ب، (ص، ١٠٢٠).

أما كانط (Kant) فيرى أن أرسطو لم يتوغل بما يكفي في التمييز بين مايحكم ومايُطيع. فعندما يعمل العقل بطريقة تخدم الذات، فإنه يفيد من المهارات وفق «الأوامر الافتراضية» بحيث أنه إذا ماأريد الحصول على غاية ما فإنه يجري تحديد الوسائل المناسبة للحصول على تلك الغاية، ويمكن تعلُّم المهارات التي تسهل الوصول إلى النتيجة المرغوبة. ولكن كانط يرى أن هذا كله يُعَدُّ احتمالياً، فيقول ليس هناك مايدعوني إلى الاعتراف بأن بعض الغايات أكثر أهمية من سواها. فأنا حرٌّ في أن أشغل نفسي بالكيفية التي أختارها. إننا نثير صيغة الحتمية التصنيفية ونختار أن نفعل مانرغب كل امرئ أن يفعل في موقفنا، فقط عندما نتيح «لنيتنا الحسنة» وشخصيتنا الأخلاقية أن يقوما بدورهما. فوفقا لكانط، هناك معيار أخلاقي واحد هو: أن الأفعال التي تُفعل فقط من أجل القانون الأخلاقي وحده هي الأعمال الطيبة[1]. يقول كانط إذا ماأتبعنا الحتمية الافتراضية، حتى وإن كنا نتصرف كمتطلبات واجبية، فإننا لانتصرف تلبية لمتطلبات الواجب، وأن أعمالنا تفتقر للقيمة الأخلاقية. فالأداءات الماهرة هي بالضبط من هذا النوع، فهي تفتقر للقيمة الأخلاقية إلى الحد الذي تعد فيه طارئة وتخدم ذاتها.

هنالك صيغة حديثة من الانتقاص من قيمة الحديث في المهارات إذا لم يكن انتقاصاً للمهارات ذاتها، في مقالة بعنوان «ضد المهارات» لـ«دبليو. إي. هارت W.A. Hart». [2] يُصاب هارت بالغثيان من الجعجعة التربوية التي يغدو بموجبها كل شيء مسألة مهارة: المهارات اللغوية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الأخلاقية، والمهارات التي لها علاقة بعضها ببعض، مهارات الحب والرعاية، مهارات القيادة، المهارات الدينية، مهارات التخيل، وربما حتى مهارات التعامل مع الإبداع ومهارات التواضع. ويقول هارت، لنأخذ القراءة؛ إنها ليست

١- إمانويل كانط Immanuel Kant، «العمل الأساسي لميتافيزيقيا الأخلاق» [نيويورك: هاربر ورو (Harper and Row)، ١٩٦٤].

٢-ظهرت مقالة هارت أساساً في مجلة اكسفورد التربوية Oxford Review of Education ٤ :٢ (١٩٧٨)، ٢٠٥-١٦. أعيد طبعها في صحيفة «التفكير» (): صحيفة الفلسفة للأطفال ٥ :١ (بلاتاريخ)٣٥-٤٤.

مجرد إتقان آلي لتقليد التوجُّه من اليسار إلى اليمين أو مجرد فك رموز مظهر الكلمات وأصواتها. بل تتضمن القراءة، كما يقول، مهارات، ولكنها ليست مهارة بحد ذاتها. إذ إن فهم المغزى وتقويمه لايمكن أن يكونا مهارتين لأن ذلك مفتوح لمناقشة ما إذا كان المرء قد «قرأ» نصاً معيناً قراءة صحيحة. يقول هارت، كي تكون قادراً على القراءة الجيدة، عليك أن تكون قادراً على أن تحضر شيئاً إلى قراءتك. ولكن الذي ينبغي إحضاره ليس مهارات؛ بل أنت نفسك».

يقول هارت إن وضعية مماثلة تسود فيما يتعلق بتعلُّم الكلام، مستدعياً بذلك ويتغنشتاين Withgenstein إلى الذاكرة. ليس تكلّم الكلام هو إتقان تقنية أو اكتساب مهارة، بل هو التوصل إلى شيء يقال. هذا هو، على الأقل، تفسير روش ري Rush Rhee لويتغنشتاين[1]. بيد أن هارت لايلتغي بمجرد مساهمتنا في الحديث؛ بل علينا أن نأتي بمنظورنا الخاص. علينا أن نُحضر أنفسنا، ولكي نفعل ذلك لابد أن نكون شخصاً ما. إن تعلم الكلام ليس مانستطيع فعله بمهارة، ولكنه مسألة من نحن. فإذا ماحفظنا ذلك في أذهاننا فإننا سوف نرى أن المهارت محيطية، وأنها على مسافة من الشخص الذي يمارسها. إلا أن التفكير والقراءة والحب ينبغي ألا يكونوا على مسافة واحدة عن إنسانيتنا؛ بل هم إنسانيتنا، كما يرى هارت. فسرد كُتّاب كبار مثل د. هـ. لورنس D.H. lawrence ليس أمراً خارجياً ومسألة براعة؛ إذ إن الكتَّاب الكبار يركزون على استكشاف ماينبغي قوله ويدعون اللغة تهتم بنفسها (وأتساءل إذا كان هارت يرى بموجب هذا المعيار، فلوبيرت Flaubert كاتباً عظيماً).

هنالك حلقة كانطية محدّدة لنقاش هارت. لدي إشكال مع الثنائية التي يطرد هارت بموجبها المهارت إلى المنطقة المحيطية خارج الإنسان، تماماً كما يصعب عليَّ ابتلاع فصل كانط لما هو تقني عما هو أخلاقي، فهذا يتيح المجال لظهور أسطورة علم وتكنولوجيا «القيمة- الحرة». يبدو لي أن إناطة الأخلاقية كلياً بالأشخاص

١ - روش ري، «مناقشات ويتغنشتاين (لندن: روتليدج Routledge. وكيغان بول Kegan Paul، ١٩٧٠)، ص٨١-٣، ٨٩.

ونزعها كلياً من المنهجيات والاجراءات والمؤسسات هي السبيل إلى الهلاك إذا ماأردنا مضاعفة تشكلاتنا بدلاً من حلها .

ولكن لاينبغي إهمال نقد هارت . فهو محق في إصراره على وجود فرق بين إتقان آليات القراءة، ومايجري في الفهم والإدراك والتفسير والتقويم . فالأمر الأول يتضمن مهارات فنية نعرف معاييرها سلفاً؛ أما في الأمر الثاني فإننا نكون غير متيقنين من المعايير، وهذا ماجعل هارت يقول إن مايقوله نص ما «مفتوح للنقاش» .

أعتقد أن تعليقات هارت على ويتغنشتاين تؤيد ماورد في ختام المقطع السابق فيما يتعلق بترتيب الأولويات التي ينبغي أن توطدها عملية التعليم المدرسي . إذ ينبغي أن تكون هناك أولاً مؤسسة الأرضية الانسانية- أي مجتمع تقصٍ؛ وينبغي أن يكون هناك ثانياً عروض تبين أن وظيفة المجتمع هو التأمل في المحاكمات العقلية والوصول إليها (أو تعليقها)؛ وثالثاً ينبغي أن ينشىء التعليم المدرسي بيئة تُنمّى فيها المهارات ويُعرَّف الطلبة ضمنها على الإجراءات . يتعلم الأطفال لغتهم الأولى على الفور لأنهم ولدوا في أسرة تعد شكلاً من أشكال الحياة يستدعي تعلم لغة . وسوف يكون الأطفال على استعداد أكبر لتعلم ماينبغي أن تعلمهم إياه المدارس إذا مابدأت هذه المدارس بغمسهم في شكل من أشكال الحياة- في مجتمع التقصّي- الذي سيحرضهم على الاستجابة كأشخاص . إذن، لابد أن يُعلموا من اللحظة الأولى تقويم مايقرؤون ومناقشة مايفسّرون بدلاً من مواجهتهم بسنوات من القراءة الميكانيكية قبل أن يُعهد إليهم بصياغة المحاكمات العقلية النقدية .

لابد من إضافة أن استشهاد هارت بويتنغشتاين يتفرع إلى اتجاهين، فهناك ويتغشتاين الذي يُعد شكل الحياة، لديه، - وليست المعايير- ذا علاقة بالموضوع، إذ إنه يُملي الشكل الذي ينبغي أن تتخذه محاكماتنا العقلية . ولكن هناك أيضاً ويتغشتاين الذي يتأمل مسألة قيمة المهارات مقابل السلوك المكتسب بموجب القواعد والأصول ثم ينحدر إلى سفح المهارات . كيف يسعنا، في هذا الفصل الحرج، رؤية مقارنة كانط Kant بين التصرف كما يتطلّب الواجب، والتصرف لأنّ الواجب يتطلب ذلك؟ فحسبما يرى كانط، نكون فاضلين فقط إذا ماأطعنا عن وعي القانون

الأخلاقي؛ ولانكون كذلك إذا ماصدف أن فعلنا فقط مايتطابق مع السلوك المحكوم بالقواعد والأصول. بيد أنني أعتقد أن هذا الفصل الذي يجريه كانط قاس جداً: فالمهارة تمثل اختياراً ثالثاً حيث يستبطن الممارس القانون ويذيبه في المهارة ذاتها. وهكذا، تتجاوز المهارات، بمعنى من المعاني، تمييز كانط، لأنها تمثل سلوكاً تتصرف فيه باتجاهين: كما يتطلب القانون، ولأن القانون يتطلب ذلك.

يقودني هذا إلى رفض التفريع الثنائي الجامد الذي أحدثه هارت بين ماهو تقني وماهو إنساني. إذ لاينبغي للمهارة أن تقع على أحد جانبي السياج. فعازف الكمان الذي يعزف «سوناته» بمهارة لايفعل شيئاً لاعلاقة له بما هو إنساني. إن مجرد وجود قطعة موسيقية يفترض سلفاً وجود منتج إنساني وأداء إنساني. فلانستطيع فصل انسانية المنتج عن الشخص أكثر مما نستطيع فصل إنسانية العملية الابداعية عن الشخص.

من الحرفة إلى الابداعية

من الشائع الحديث عن التفكير والتفكير الابداعي كما لو كانا مسألتين مختلفتين. من الأفضل القول إن العملية ليست كل ماهو مختلف في الحالتين، بل إن الظروف تتغير. فمحرك الطائرة، على سبيل القياس، يعمل بالطريقة ذاتها سواء كان متباطئاً أو متسارعاً، وسواء كان مسنن السرعة معشقاً أو غير معشّق، وسواء كانت الطائرة تدرج على أرض المطار أو محلقة في الجو. من المؤكد، هناك فرق، فيما يتعلق بالمسافرين، في إحدى الحالات، نكون ساكنين، وفي حالة ثانية نكون متدحرجين، وفي الحالة الثالثة نكون نشق طريقنا محلقين في الهواء. ولكن هذا كان لأن الكوابح مغلقة أو مفتوحة، والمراوح مجنَّبَة أو غير مُجنَّبة، والجُنَيّحات في وضع أو في آخر. وكذلك الأمر فيما يتعلق بتفكيرنا؛ حيث أن العقل المشتغل هو عقل في حالة عمل. إن مسألة انغماس العقل في الواقع أو في الخيال تعد مسألة تتعلق بكيفية توجيه العقل وفي أي اتجاه أكثر مما تتعلق بكيفية عمل العقل. فالأطفال يوجهون عقولهم إلى الدمى الموجودة في متناول أيديهم أو إلى أحلام اليقظة، أو

يوجهونها إلى الرمل والحصى أو إلى الأحلام والخيالات. ولاتطور عقولهم نزعة نحو نوع من التفكير وعزوف عن نوع آخر إلا عندما يكبرون.

يلاحظ هذا التحول أكثر مايمكن في المحاكمة العقلية، لأن المحاكمة العقلية تظل محاكمة عقلية حتى ولو حدث انتقال من المحاكمة العقلية النقدية إلى الابداعية أو من الإبداعية إلى النقدية. وهي، كما يصفها أرسطو، شيء يشبه رواية مأساوية كلاسية؛ إذ هناك ١- ارتكاس للموقف - «وهو تحول يدور فيه الحدث إلى أن يصل إلى عكسه تماماً»- و٢- التعرف- «وهو تحول من الجهل إلى المعرفة منتجاً حبّاً أو كرهاً بين الأشخاص الذين جعلهم الشاعر من ذوي المصائر الحسنة أو المصائر السيئة». (فن الشعر ١٠/ ٣-١١-٤؛ ماك كيون Mc keon صفحة ١٦٤٥-١٤٦٦). وهكذا فإن المحاكمة العقلية النقدية، حيث يُسلَّم بموثوقية المعايير أو يُسلَّم بخضوعها المستمر إلى الثوثيق، يمكن أن تتحول إلى محاكمة عقلية إبداعية، حيث تكون المعايير التي يُظن أنها ذات صلة بالموضوع هي نفسها موضوع جدل أو غير موجودة أصلاً. هناك ضياع للحدود، وانتقال من المحدودية إلى الانفتاح؛ إذ يدور الفعل إلى عكسه، وننتقل من العوالم الفعلية إلى العوالم المحتملة[1].

١- لنتأمل هذه الملاحظات التي أبداها فرانك سميث Frank Smith:

ربما لاتكون الكتابة متفوقة على الكلام في إيصال المعلومات التي أقول إن الكلام والعقل نفسه ليسا قويين جداً فيهما بأي حال من الأحوال. ولكن الكتابة أكثر كفاءة بلا حدود من الكلام من جهة أخرى. فهي أكثر كفاءة في خلق العوالم...

فالكتابة تمكننا من استكشاف عوالم الأفكار والخبرة التي يبتكرها الدماغ وتغييرها. هذه هي قوة الكتابة الضخمة وجاذبيتها الهائلة، خصوصاً لدى الأطفال، كما أشعر، - مالم يحدث شيء يقنعهم بأن الكتابة لاتملك هذه القوة أبداً.

ليست قوة الكتابة مفقودة مبدئياً عند كثير من الأطفال. إذ يكتب طفل «مات الكلب» ويندهش لما تم إنجازه. لقد وضع الطفل الكلب في العالم الذي لم يكن موجوداً من قبل- لقد ابتكر عالماً لايمكن أن يوجد فيما عدا ذلك- ثم قَتَل الكلب. لايمكن أن يحدث ذلك بأية طريقة أخرى. وإذا كان الطفل نادماً، فإن كل مايلزم لإعادة الكلب إلى الحياة هو شخطة قلم، وهو أمر لايمكن أن يتحقق بأية طريقة أخرى.

«مجاز لتعلم القراءة والكتابة: خلق عوالم أم تحويل معلومات؟ «في طبعات ديفيد آر. أولسون David R. Olson، ونانسي تورانس Nancy Torrancy وأنجيلا هيلديارد Angela Hildyard، تعلم القراءة والكتابة، واللغة والتعلم: طبيعة القراءة والكتابة ونتائجهما (مطبعة جامعة كمبردج، ١٩٨٥)، ص٢٠٧.

إن الانتقال من النقدي إلى الابداعي هو في الواقع انتقال من المهارة إلى الفن، من حالة تسيطر فيها الغايات على نمو الوسائل إلى حالة تظهر الغايات والوسائل وتختفي معاً، يثير بعضها بعضاً ثم تتراجع. إنه الانتقال من التوجه بالقواعد والمعايير إلى أرض وجودية لامعالم مميزة فيها، ومع ذلك يدعي كل فيها أنه مَعْلَمٌ ويدعي أنه السابقة التي تتبعها كل الفعال اللاحقة[1]. وكذلك المحاكمات العقلية الابداعية هي حُرَّة أيضاً بمعنى أنه لاتوجد معايير معروفة لاتستطيع المحاكمات العقلية تحديها (مع المجازفة بهلاكها، طبعاً)، ولكنها مسؤولة بمعنى أنه لايسعها إلا أن تكون أمثلة لمحاكمات عقلية أخرى. وأعتقد أنه بهذا المعنى يمكننا إعطاء أكثر التفاسير فائدة لملاحظة كانط التي يقول فيها إن الأمثلة وليست الأحكام هي التي تشكل «عربة المحاكمات العقلية التي تنتقل فيها»[2]. فكل محاكمة عقلية تعد نوعاً قائماً بحد ذاته. كما ينبغي ألا نتجاهل الضمينات التجريبية العميقة لهذا

١- جان بول سارتر، «الوجودية» (نيويورك: المكتبة الفلسفية، ١٩٤٧)، ص١١-٦١.

٢- يرى كانط (كما يرى أرسطو) أن الفهم سابق على المحاكمة العقلية. يبدو أن أرسطو يعتقد أن الفهم يُعلِّم المحاكمة ويوجهها، في المعنى العام على الأقل: «ذلك لأنه عندما يكون الشيء غير محدد فإن القانون يكون غير محدد أيضاً، كالقانون الرصاصي المستخدم في القولبة الليسبيانية*، حيث يكيف القانون نفسه على شكل الحجر، ولايكون جامداً، وهكذا أيضاً يكيِّف الحكم مع الوقائع». (الأخلاق النيكوماخية ١١٣٧ب؛ ماك كيون، ص١٠١٩). ولكن كانت يقول إنه في حين أن الفهن نفسه يُوجَّه، فإنه غير قادر ليتحول إلى توجيه المحاكمة العقلية:

إذا مانظر إلى الفهم عموماً على أنه ملكة القوانين، فإن المحاكمة العقلية ستكون ملكة التصنيف ضمن القوانين، أي تحديد ماإذا كان أمر مايندرج تحت قانون معين أو لايندرج. فالمنطق العام لايحتوي، ولايمكن أن يحتوي، على أحكام للمحاكمة العقلية. ذلك لأنَّ سَعْيَنَا لإعطاء تعليمات عامة حول كيفية التصنيف ضمن الأحكام، أي تحديد ماإذا كان أمر مايندرج تحتها أو لايندرج، لايمكن أن يتم إلابفضل قانون آخر. وهذا بدوره، للسبب ذاته بأنه قانون، يتطلب ثانية توجيهاً من المحاكمة العقلية. وهكذا يبدو أنه بالرغم من أن الفهم يمكن أن يُوَجه، ويُجهز بالأحكام، فإن المحاكمة العقلية تعد موهبة خاصة يمكن أن تمارس فقط، ولايمكن أن تُعلَّم. الاقتباس مأخوذ من الطبعة الثانية لترجمة كيمب سميث Kemb Smith لعمل كانت «نقد العقل الخالص» (لندن: ماكميلان، ١٩٣٣، ص١٧١-٢. الأقواس المربعة موجودة في الترجمة

* نسبة إلى ليسبوس Lesbos، الذي تنسب إليه جماعة من النساء يمارسن السحاق

(المترجم)

(عن قاموس وينستر وغيره)

القول المأثور، سواء نسبناها رسمياً إلى دور السابقة أو نسبناها إليه بصورة غير رسمية، كما ورد في ملاحظة جستس أوليفر فينديل هولمز Justice Oliver Wendell Holmes القائلة «إن الخبرة هي حياة القانون». لأنها أيضاً حياة الفن.

يتضمن مفهوم الحرية بأنها عفوية غياب المعايير أو كبتها. ولكن كيف التخلص من المعايير؟ فبدونها لايمكن تمييز شيء أو تحديده، أو تصنيفه أو تقويمه، أو مقارنته أو مقابلته بغيره. ومن ناحية أخرى، فإنه بالمعايير لايكون لدينا سوى انحسار لامتناه من معايير اختيار المعايير، وهو تناقض ظاهري شهير كتناقض زِينُون الرواقي الظاهري.

من الطرق التي تؤكد العفوية هي إلغاء الانحسار اللامحدود للمعايير. كيف؟ كيفياً، بكل بساطة- بادعاء إبطالها. وهذه نقلة لاقت ترحيباً كبيراً بين بعض «الفلاسفة مابعد المحدثين» مثل ريتشارد رورتي Richard Rorty الشغوف بالتخلص من المطلقات وبالاعتراف بالطبيعة المؤقتة لجميع المعايير. وفيما يلي رأيان نوقشا بحرارة يبينان موقفه:

إن مايُغضب حقاً فيما يتعلق بالمفكرين الأدبيين، من وجهة نظر الميالين إلى العلم أو الميالين إلى الفلسفة، هو عجزهم عن الانخراط في مثل هذا النقاش- الاتفاق على مايمكن أن يعد حلاً للنزاعات، وعلى المعايير التي تتوجه إليها جميع الجوانب- ربما لايكون هناك إحساس بهذا السخط في ثقافة مابعد الفلسفة، ففي مثل هذه الثقافة ترى المعايير كما يراها الذرائعي- كمحطات استراحة مؤقتة أُنشئت لغايات نفعية محددة. وبموجب تقديري الذرائعيين، يُعَدُّ المعيار (ماينجم عن البدهيات، ماتشير إليه الإبرة، مايقوله القانون) معياراً لأن ممارسة اجتماعية معينة تحتاج إلى سد طريق التقصي وإيقاف انحسار التفسيرات، من أجل فعل شيء ما. وهكذا، لم يعد النقاش الحاد- وهو الممارسة التي غدت ممكنة بفضل الاتفاق على المعايير، وعلى محطات التوقف- مرغوباً بوجه عام أكثر من الرغبة في سد طريقة التقصي عموماً.

ليس في أعماقنا سوى ماوضعناه نحن هناك بأنفسنا، وليس هناك معيار لم نبتكره أثناء ابتكار ممارسة ما، وليس هناك مقياش للعقلانية لايعد توجهاً نحو مثل هذا المعيار، وليس هناك حوار حاد لايعد تلبية لتقاليدنا(١).

يدعي رورتي أنه لدينا أسباب ذرائعية جيدة لايقاف الانحسار اللامحدود للمعايير: إذ علينا أن نتابع عملنا ونستمر في حياتنا ومشكلة كانط هي أنه إذا جعل المحاكمات العقلية عفوية بصورة كلية، وغير موجهة أبداً بالقوانين أو المعايير، فإنها سوف تنقلب فوضوية، وبلامعنى، وسخيفة. وعندئذ يحتاج إلى أن يبين كيف تكون العفوية المحددة بالقوانين ممكنة- أو كيف يمكن أن يكون مايبدو أنه عفوية محددة بالقوانين ممكنة، بأية حال من الأحوال.

يطرح ديفيد بيل David Bell تعليلاً لكيفية دفاع كانط عن نفسه في هذه النقطة(٢). يقول بيل إن نظرية المحاكمة العقلية لكانط تفترض «مبدأ العفوية»- وهو مبدأ «يلغي، بعبارة أخرى، أية نظرية، تُطبق بموجبها المعايير، عموماً، على أساس تطبيق المعايير، والتي تجري بموجبها المحاكمات العقلية وفقاً لمحاكمات عقلية سابقة، والتي تُتّبع بموجبها القوانين وفقاً لقوانين سابقة، وهكذا»(٣). ينبغي ألا يكون هناك وسطاء بيننا وبين أفكارنا؛ ولهذا فإن علاقتنا بمحاكماتنا العقلية مباشرة وفورية. ومن ثم، هناك في مركز قدراتنا العقلية والمعرفية تماماً، عمىً لامفر منه، على أساسه نفهم ونحاكم ونتصرف. تماماً كما يقال بسخرية أنه فيما يتعلق بسانتياناSantyana «لايوجد إله، وأن مريم هي أمه»، وكذلك الأمر عند كانط حيث لايوجد قوانين أبداً، في حين أن أحكامنا تتفق مع القوانين.

١- رورتي، «الذرائعية والفلسفة» في طبعات كنيث باينسKenneth Baynes، وجيمس بوهمان James Bohman، وتوماس ماك كارتي Thomas Mc Carthy؛ «بعد الفلسفة: غاية أم تحويل؟ (كمبردج، ماساشوستس: مطبعة ميت MIT، ١٩٧٦م)، ص٥٩، ٦٠. يصف بلومينبيرغ Blumenberg، في مقالة في هذه المجموعة، الإلغاء المشروط لانحسار المعايير بأنه «مبدأ السبب غير الكافي».

٢- ديفيد بيل، «فن المحاكمة العقلية»، العقل ٩٦ (إبريل/ نيسان/ ١٩٨٧)، ٢٢١-٤٤.

٣- المصدر السابق نفسه، ص٢٢٦.

عندما نقرأ «السياسة كمهنة» لماكس ويبر Max Waber نعود تفكيرنا إلى كانت، كما يعود كانت بفكره وهو يصوغ هذا المبدأ إلى لوثر. فحسبما يرى ويبر، عندما نتعامل مع الساسيين الذين يثيرون «أخلاق الغايات النهائية» بدلاً من «أخلاق المسؤولية» فإننا نتعامل مع تسعة متبجّحين من أصل عشرة. ومع ذلك يقول ويبر، ولوثر ماثل في ذهنه:

«إنه من المثير للمشاعر جداً أن يعي إنسان طبيعي- سواء كان طاعناً في السن أو صغيراً، مسؤوليته عن نتائج سلوكه ويشعر حقاً بمثل تلك المسؤولية بقلبه وروحه. عندئذ يتصرف تبعاً لأخلاق المسؤولية، ويصل في مكان ما إلى نقطة حيث يقول: ها أنذا أقف هنا؛ ولاأستطيع أن أفعل سوى ذلك. «ذلك أمر إنساني أصيل وأمر مثير. وكل واحد منا ليس ميّتاً روحياً لابد أن يدرك احتمال وجوده في وقت من الأوقات في ذلك الموقف[1].

وهكذا هناك أوقات، حيث ينبغي أن يجري محاكمات عقلية وظهورنا إلى الجدار، ونفعل مانعتقد أنه ينبغي أن نفعله، حتى وإن نفدت لدينا الأسباب. هذا عندما تغدو المحاكمة العقلية النقدية، بحكم الظروف، محاكمة عقلية إبداعية. فإذا ماكان التفكير النقدي معللاً بإتقان، لمعنى أنه يستطيع اقتباس الأحكام والمبادئ التي وجهته أو همزته، فإن التفكير الإبداعي يكون تفكيراً أقلّ قابلية للتعليل ولكنه ليس أقل مسؤولية. فنحن، كما يقول سارتر، في التفكير الإبداعي «وحيدون، بدون أعذار»[2].

إن مايعارض المفهوم البطولي للمحاكمة العقلية الإبداعية الذي قدمه لنا تراث مابعد الحداثة الكانطي الوجودي هي التجريبية المعتدلة لديفيد هيوم David Hume. على الرغم من أن هيوم يبدو أنه يحصر ملاحظاته بالشروط اللازمة للتقويم

١- «السياسة كمهنة» توجد في طبعتي أتش. أتش. غيرث H.H.Gerth وسي. رايت ميلز C.Wright Mills وترجماتهما، «من ماكس ويبر: مقالات في علم الاجتماع (نيويورك: مطبعة جامعة أكسفورد: ١٩٤٦)، ص١٢٨.

٢- الوجودية، ص٥٩.

الجمالي، فإنه يراها معياراً للمحاكمة العقلية الجمالية، ويذهب إلى أبعد من ذلك بحيث يوحي بأن المعرفة الغنية والنقدية تعتمد في النهاية على الخبرة: «وباختصار، فإن العنوان والحذقَ ذاته الذي تمنحه الممارسة إلى تنفيذ أي عمل، يُكتَسب. أيضاً بالوسائل ذاتها الموجودة في تقويمه»[1]. تُعدُّ المحاكمة العقلية المعيارية، لدى هيوم، مسألة إضفاء مديح أو لوم بفضل دلالات أخلاقية أو جمالية تبدو واجهات موضوعية لاستحساننا أو عدم استحساننا. فالنَّاقد الحكيم ينبغي أن يمتلك:

١- حواس قوية سليمة بحيث يدرك العمل الفني ويتفحصه بكفاءة؛ و٢- رقة المشاعر بحيث يستجيب لأدق الفروق في العمل؛ و٣- القدرة على المقارنة بحيث يلتقط خصائص العمل بالنسبة لخصائص الأعمال التي تقارن به؛ و٤- فائدة الممارسة والخبرة مع أعمال فنية عديدة في ظروف مختلفة كثيرة؛ و٥-انعدام التحيّز بحيث يدخل في حسابه الفروق الثقافية؛ و٦- عقل سليم- فهم سليم لملاءمة العمل المطروح للحصول على غايته.

إن مايصح فيما يتعلق بـ«الذوق الصحيح» في الناقد، يصح أيضاً، كما يرى هيوم، فيما يتعلق بالمحاكمة العقلية الابتكارية لدى الفنان: فالأشخاص الذين يُقدَّمون في مسرحيّة مأساوية أو في ملحمة شعرية ينبغي أن يُمكنوا كأناس ذوي منطق، ومفكرين يستخلصون النتائج، ويتصرفون بما يناسب شخصياتهم وظروفهم؛ فإذا لم يكن لدى الشاعر حصافة وذوق وابتكار فإنه لاأمل لديه في النجاح في مثل هذه المهمة الدقيقة»[2]. وهناك كذلك مبادئ ينبغي أن يسترشد بها الفنان. وهي مبادئ لاتُعطى بالحدس قبل التجربة، ولكنها مبادئ تولدها الخبرة. إنها «ملاحظات عامة تتعلق بما تبين أنه يَسُرُّ عالمياً في كل البلدان وكل العصور»[3].

١- «مقياس الذوق» في طبعة ماتيوليبمان، «علم الجمال المعاصر» (بوسطن: ألن وبيكون، ١٩٧٣)، ص٣١.

٢- المصدر السابق نفسه، ص٣٣

٣- المصدر السابق نفسه، ص٢٧.

فالإبداع الفني مقيد بقوانين الفن، وهذه القوانين ليست سوى تعميمات مبنية على التجربة وتتعلق فيما يَسُرُ ويُبهج. هنالك بعض الكتاب ممن حققوا مَسَرَّةً على الرغم من خرقهم لهذه القوانين، لأن أعمالهم كانت تمتلك مصادر مَسَرَّة أخرى. كل مايتبين أنه يحدث مَسَرَّة لايمكن أن يكون خطأ مهما كانت المسَرَّة التي ينتجها غير متوقعة وغير محسوبة. وهكذا فإن المسَرَّة عند هيوم هي المعيار الذي يرشد الناقد والفنان على حد سواء، أما الأحكام التي توجه المحاكمة العقلية الجمالية فهي القوانين التي يجد فيه الانسان مَسَرَّة، والتي يمتلك كل عمل فني جديد وناجح شيئاً يتعلق بها ويعلمه للبقية الباقية منا.

وتقع تجريبية ديدرو Diderot العقلانية في مكان ما بين العقلانية المجردة من قوانين كانط والتجريبية المعزّزة بقوانين هيوم فعندما يتحدث ديدرو عن الجمال الحسي، فإنه يشبه هيوم. وعندما يتحدث عن الجمال الجوهري الذي يراه أي مشاهد في الأشياء - الجمال الذي يمتلكه الشيء بذاته- فإنه يذكرنا بكانط. وعندما يحلل المحاكمة العقلية الجمالية بدلالة العلاقات، فإنه يذكرنا بليبنز Leibniz.

إن المحاكمات العقلية الجمالية عند ديدرو هي محاكمات عقلية للعلاقات. فقدراتنا الذهنية، آخذة بالحسبان حاجاتنا كبشر، تزودنا بمفاهيم النظام والترتيب والتناسق والآلية والنسْبة والوحدة. تتولد هذه الأفكار من التجربة، وهي إيجابية ومتميّزة وواضحة وواقعية تماماً كمفاهيم الطول والعرض والعمق والكمية والعدد. ولدينا أيضاً أفكار الملاءمة وعدم الملاءمة المنتزعة من الخبرة. وهكذا فإن مفهوم الجمال مُرتبط بمفهوم العلاقات (صلات)، فهناك، إذن، ثلاثة أنواع من الجمال بسبب وجود ثلاثة أنواع من العلاقات. الأولى هي العلاقات الجوهرية للشيء كما نفهمه، وليس كما ندركه بالنسبة لأشياء أخرى. هذه العلاقات الموضوعية هي تلك التي يمكن كشفها من قبل أي كائن محتمل، وتتألف من نظام الأجزاء المكونة للشيء وترتيبها. وهذه هي التي تؤلف الجمال

الجوهري أو الموضوعي. أما الثانية فهي العلاقات التي تبرز من إدراك الشيء بالمقارنة مع أشياء أخرى، كما نقارن وردة بوردات أخرى أو بسمكة. ومن هذه العلاقات اشتق الجمال المقارن أو، كما يسميه ديدرو، الجمال النسبي. إن الجمال الموضوعي، الجوهري يوقظ فينا فكرة العلاقات ذاتها. أما الجمال المقارن أو النسبي، فهو الاسم الذي يُعطى لكل شيء يستدعي علاقات مناسبة مع الأشياء التي يُقارن معها بالضرورة. هنالك نوع ثالث من العلاقات– العلاقات الذهنية أو الخيالية التي تُنسب إلى الأشياء، تماماً كما يتخيل النحات النحتَ المُنجز في كتلة من الرخام(1).

من الواضح أني لمست بجهد نظريات المحاكمة العقلية الجمالية وماتتضمنه من أجل الابداع. فكانط، خاصة، أكثر تعقيداً لكثير مما عرضت. ولكن ربما قيل مافيه الكفاية للدلالة على ثلاثة من المنظورات العديدة التي يمكن أن تشاهد منها مشكلة المحاكمة العقلية الابداعية. إن مارأيناه فيما يتعلق بالمحاكمة العقلية الجمالية يمكن أن يساعدنا في فهم التفكير الابداعي فهماً أفضل. لأن كل محاكمة عقلية إبداعية هي نسخة مصغرة جداً من مثل هذا التفكير. وفي كل محاكمة عقلية إبداعية، فإن السلوك الابتكاري يتوجه بفضل السياق النوعي. وكذا هو الأمر في التفكير الابداعي عموماً: إن مايُعدُّ المسرح للأداء الإبداعي هو إدراك الفنان وتقويمه للصفة الشاملة للموقف الابداعي بوجه الإجمال. ومن الأمثلة على ذلك، المصورون، لأن مثل هؤلاء الفنانين يجب أن ينغمسوا تماماً ويتوالفوا مع الموقف الذي يجدون أنفسهم فيه في لحظة كبس مغلاق آلة التصوير.

خلفيات منظمة مهيمنة

لقد بيَّنْتُ قبل قليل أن التفكير النقدي يُوشَّح بمحاكمات عقلية يمكن

١- دينيس ديدرو Denis Didorot، «مقالة في الجمال» في طبعة ليبمان، علم الجمال المعاصر، ص١٠-٢٣.

تسميتها، بدون أي اعتذار، «حدسية» وأن التفكير الابداعي يوشَح بمحاكمات عقلية تَعرِضُ عقلانية لأنها موجهة بالقوانين أو محدّدة بها[1]. كما قلتُ إن أحد تفسيرات المحاكمة العقلية يمكن إنشاؤه وفق المبدأ القائل بأن التحول من النقدي إلى الابداعي هو مبدئياً تحول في الظروف. فعلى سبيل المثال، نأخذ سلوكاً أخلاقياً كمصافحة امرىء ما. إذ يمكن للمرء أن يفعل ذلك لأن العادات والتقاليد تتطلب منه أن يفعل ذلك، أو يمكن للمرء أن يصافح (مع وجود عداوة) على الرغم من العادات والتقاليد التي تنظر شزراً إلى ذلك السلوك. ففي السلوك الثاني، يتخذ أداء المرء مظهراً إبداعياً من الناحية الأخلاقية.

وهكذا فإن هناك معنى يتضمن استمرارية بين التفكير النقدي والتفكير الابداعي حيث يتدفق كل منهما في الآخر ويتخلله، وحيث يحتوي التفكير الإبداعي كله عناصرمن التفكير العقلاني والحساب المنهجي، وحيث يحتوي التفكير النقدي كله عناصر من العفوية الحدسية. بيد أن قطعة العملة كغيرها من العملات ذات وجهين، ويكشف الجانب الآخر الانقطاع بين شكلي العملية المعرفية. وبهذا المعنى، فإنه مانفعله عندما نستخرج نتيجة عن طريق تطبيق مبدأ على حالة ما، يختلف اختلافاً جذرياً عما نفعله عندما نرسم خطوطاً عريضة أو صورة جانبية لشيء ما أو نغير كلمة في مسوَّدة قصيدة. ويمكنني القول، تحت

١- من الأمثلة الرائعة على التعرف على العنصر الحدسي في التفكير العلمي مايقدمه باتريك سوبيس Pa-trick Suppes في «الميتافيزيقا الاحتمالية» (أكسفورد: بلاك ويل بيلشر Blackwell Publilisher، ١٩٨٤، ص ٢١٦-٢١٧ إن سوبيس يسخر مما يسميه «خيال الشكلانية الصريحة» وبإلغائه كل الحدس وتنويهه، بدلاً من ذلك، بالحاجة إلى «قرارات حدسية مستمرة حول الصلة بالموضوع، والتوقيت، والمغزى، وغير ذلك». كما أنه يُحدث حالة التلمذة المعرفية بدلاً من التعليم المباشر، بوصفها الأسلوب المفضل للتدريب على المحاكمة العقلية. ويقول إن مثل هذا التعليم، بدلاً من كونه رياضياً، فإنه سوف يعتمد على أنواع من الطرق المعقدة وغير المباشرة والحصيفة المألوفة في التدريب على مهارات جسدية وعقلية مختلفة. وهنالك معالجة مُعينة أخرى لأسلوب المعرفة الحدسي نجده في الأعمال التالية: «العقل ذو الحدين» لردولف آرنهايم RudoLF Arnheim: الحدس والعقل»، و«تعلم وتعليم طرق المعرفة» في طبعة إليوت إيزنر Elliok Eisner (شيكاغو: مطبعة جامعة شيكاغو، ١٩٨٥)، ص٧٧-٩٦.

مجازفة خلق فوضى نتيجة استخدام كلمة دارجة ولو بمعنى آخر، أن التفكير الإبداعي بالمفهوم الضيق هو تفكير منطقي، وبالمعنى الواسع، تفكير حواري. أي، لكون التفكير ابتكارياً معرفياً فإنه يشترك مع التقصي المحادثاتي أكثر مما يشترك مع استخلاص سلسلة من الاستنتاجات. إن التأكيدات التي نطرحها عندما نفكر بطريقة نقدية مكفولة بالأسباب أو بالأدلة أو، وهو الأفضل، بكليهما. ولكن المحاكمات العقلية الابداعية هي استجابات لتجربتنا أولاً، ثم استجابات لتلك الاستجابات، تماماً كما يُفتتح الحوار بين أشخاص بتعليقٍ هو استجابةٌ لموقف، فيطلق بدوره سلسلة من الاجابات، يرد الواحد منها على الآخر، متتبعاً الحوار إلى حيث يقود.

الحوار شكل من أشكال التقصي، وفي التقصي نتبع التساؤلات إلى حيث تقود. ولكن ماالذي يضبط المسار الذي يغرينا ويحدده؟ إنها، كما يرى ديوي، النوعية التي نشعر بها والمتعلقة بالموقف الاشكالي الذي يوجهنا. وسواء كنا محققين علميين أو فنانين ممارسين فإننا نجد أنفسنا في حالة إحساس فريد ونوعي بالسياق المُلغِز(1). فعندما نتحدث عن «مبادرة» السائلين، فإننا ننزع إلى نسيان القدر الذي أُثير من سلوكهم بفعل الظروف الغامضة التي يجدون أنفسهم فيها والتي يعد تدقيقهم وتحقيقهم استجابة لها(2). بقدر ماتسفر عملية التقصي عن نتيجة، فإن نوعية النهج يُعبَّر عنها بتلك النتيجة، وكأنها اعتصرت من النهج ثم قذفت في ذلك الناتج. سوف يجري التعبير عن فرادة النوعيّة الدليلية بالطريقة التي يكشف فيها الناتج عن فرديته الخاصة به. وفي حالة الأعمال الفنية فإن هذه الفردية، كفرديتنا نحن، تؤهل الأعمال لأن تعرف بأسماء عَلَم خاصة بدلاً من أسماء الفئة العامة. ولدى تولد الموضوع الفني، تغدو فرديته واضحة أكثر، ومحددة أكثر. ولدى نموه،

١- المنطق: نظرية التقصي (نيويورك: هولت Holt، ١٩٣٨)، ص٦٨-٦٩.

٢- قارن، ماتيوليبمان Matthew Lipman، «الالتزام الطبيعي، والتناسب الطبيعي» في صحيفة الفلسفة ٥٦: ٥ (١٩٥٩)، ٢٤٦-٥٢.

تأخذ نوعيته السياقية الفريدة بممارسة مزيد من التأثير الأقوى على المفكر الابداعي فتغدو معياراً دليلياً يُثنى عليه المحاكمات العقلية الإبداعية التالية.

لقد أطلق جورج يوس George Yoos على هذه الفردية مصطلح «المظهر الأولي» لموضوع فني، ويقول إنه لدى نمو هذا المظهر، يغدو العمل الفني «مقياساً لنفسه». فهذه، إذن، نظرية أخرى لاتجد فيها محاكمة عمل محاكمة عقلية نقدية أية معايير خارجية عن العمل يمكن فهمه أو تقويمه، بفضلها، وبالتالي ينبغي أن تلجأ إلى معيار داخل في العمل. وبما أن المظهر الأولي لكل عمل فريد، فإنه لايمكن إجراء مقارنات الا معه وحده عندما يقوم الناقد بتقويم هذه النقطة التفصيلية أو تلك: إن معنى كل قسم أو نجاحه يمكن أن يلتقط فقط ضمن علاقته بفرديته بوجه عام.

إنّ رأي يوس القائل بأنه «إلى أن يضع لنا المظهر الأولي مقياساً، فإنه لن يكون لدينا أي مقياس لتقدير الدرجة التي تغدو فيها القيم الفريدة سمة للعمل الفني»[1]، يُعَدُّ رأياً متحدياً ومقنعاً، ومعيناً على فهم المحاكمة العقلية النقدية. فما هو حال المحاكمة العقلية الابداعية؟ لابد لي من أن أتصور أن الفنانين والنقاد والمحققين يظلون تحت سلطة الموقف الابداعي طالما ظل النشاط الابداعي مستمراً. على أية حال، فإن فردية المنتج النوعية والمتميزة بتزايد تُمثل سلطة بديلة، بل ربما سلطة متنافرة. ومن ثم كان هناك المعيار المهيمن للسياق الابداعي والمعيار الناشئ للمنتج الفني، بحيث ينبغي على الفنان أن يتنقل حواريا كالمكوك فيما بين هذين المعيارين أو ينبغي عليه ابتكار نوع من التوفيق بينهما.

لقد اقترح إيرنست غومبرخ Ernst Gombrich أنه إذا ماأردنا اختيار معيار مهيمن أو سائد، فإن علينا استبعاد المعايير الأخرى كلياً أو نتسامح معها. (أطلق عليها مصطلح مبدأ الاستبعاد أو مبدأ التضحية) يُعَدُّ مبدأ الاستبعاد، عند غومبرخ، بسيطاً، أولياً، وغالباً وحشياً. ومن الأمثلة على ذلك غياب الزخرفة من المذهب

١- «العمل الفني معيار لذاته»، صحيفة علم الجمال والنقد الأدبي ٢٦ (خريف ١٩٦٧)، ٨١.

العملي الانتفاعي، وغياب التناسق من التعبيرية المطلقة. ولكن «فنان الطبيعة»، كما يقول غومبرخ، «لن يضحي بأكثر مما هو ضروري لتحقيق أسمى قيمه. فعندما يحقق العدالة لمبدئه الأسمى فإنه يسمح للمبادئ الأخرى أن تدخل في عدالتها الخاصة بها»[1]. إن من الاشكالات، في التفكير الابداعي، الانتقال بدون تعثر من القبول بالتنظيم الذي يتم بفضل فردية العملية الإبداعية إلى القبول بالتنظيم الذي يتم بفضل فردية المنتج المبتدع في الوقت الذي تجري فيه محاولة تلبية المعايارين بقدر الإكان. يعد هذا التعديل المتبادل للمعايير الدليلية مثالاً آخر على الطريقة التي يكون فيها التفكير الابداعي حواريا. وهذا يقود بدوره إلى تأملنا في الخلفيات المنظمة وكيف تغدو جديرة بالاعتماد والقبول.

نظرية الخلفيات المنظمة والتفكير الإبداعي

إن ظهور نظرية الخلفيات المنظمة في السنوات الأخيرة يوحي بتفسير حواري أكثر تعقيداً لمنهج التفكير الإبداعي. ففي حين يعود مفهوم الخلفية المنظمة إلى كانط على الأقل، فقد ظهر لأول مرة في القرن العشرين في عمل عصبي للسير هنري هيد Henry Head[2] ثم في سبر الذاكرة البشرية القوي لـ أف. سي. بارتليت[3]. بيد أن مقاربة بارتليت تصارعت من النظرية التجريبية البريطانية السائدة حينذاك الأمر الذي أدى إلى نبذها. أما الذي لم ينبذها فهو المختص بالأعصاب بول شيلدر Paul Schilder[4] الذي أثر عمله بدوره في دراسة الصورة الجسدية لميرليو- بونتي Merleau- Ponty[5].

١- «المبدأ والشكل: دراسات في فن عصر النهضة»، (لندن، فايدون Phaidon، ١٩٦٦)، ص٩٧.

٢- انظر هنري هيد: دراسات في علم الأعصاب، مجلد ٢ (لندن: هولدر وستاوتون Holder and Stouyhton، ١٩٢٠)، وانظر كذلك هنري هيد وج. هولمز G. Holmes، «الاضطرابات الحسية والآفات المخية»، الدماغ ٣٤(١٩١١)، ١٠٢-٢٥٤.

٣- التذكر (مطبعة جامعة كامبردج، ١٩٣٢).

٤- صورة الجسد البشري ومظهره (لندن: روتليدج، ١٩٣٥).

٥- موريس ميرليو- بونتي، «ظاهرة الإدراك الحسي» (باريس: غاليمارد Gallimard، ١٩٤٥؛ ترجم إلى الانكليزية بالعنوان ذاته [لندن: روتليدج وكيجان بول، ١٩٦٢]. عليّ أن أعترف بأني أذكر بالأسى أنني لم أهتم بنشر مقالتي الطويلة «مفهوم الخطة» التي كتبها عام ١٩٤٩ وقبل بنشرها ميرليو بونتي في Les Temps Modernes عام ١٩٥١.

لقد أعاد الآن علماء النفس المعرفي إحياء بارتليث، وغدت نظرية الخلفية المنظمة رائجة. وفيما يلي نبين كيف يرى أحد المؤيدين للنظرية وهو ديفيد إي. روميلهارت David E. Rumelhart الأمر:

«الخلفية المنظمة، إذن، بنية معطياتية لتمثيل المفهومات العامة المختزنة في الذاكرة. هنالك خلفيات منظمة تمثل معرفتنا حول كل المفهومات: تلك التي تبرز أهمية الموضوعات والمواقف والأحداث ونتائج الأحداث والأفعال ونتائج الأفعال. وتحوي الخلفية المنظمة، كجزء من مواصفاتها، شبكة من العلاقات المتداخلة يُعتقد أنها تمسك بصورة عادية مكونات المفهوم المراد الحصول عليه. تجسد نظرية الخلفية المنظمة النظرية الأصلية للمعنى: أي أنه بقدر ماتتطابق الخلفية المنظمة التي تبرز أهمية مفهوم مختزن في الذاكرة مع معنى ذلك المفهوم، فإن المعاني تُرَمَّز بدلالة المواقف أو الأحداث النموذجية أو العادية التي تمثل ذلك المفهوم تمثيلاً واقعياً[1].

لذلك فإن الخلفيات المنظمة- تحيط بالمعرفة والمعنى كليهما. إذ تعد كل خلفية مصفوفة حية متنقلة يجري تعديلها كلياً بفضل كل إضافة في المعرفة أو المعنى، لأن صلة كل زيادة تتقرر بالرجوع إلى الخلفية المنظمة التي اندمجت فيها. تمكننا نظرية الخلفية المنظمة من التعرف بصورة أفضل على كيفية توجيه المحاكمة العقلية البشرية بالفهم البشري. وبالتالي، فهي تلقي ضوءاً على طبيعة التفكير الابداعي.

إن الاعتراف بوجود خلفية منظمة في الوظيفة الذهنية يمثل تطوراً هاماً في أنه يشكل خطوة هامة متجاوزة للبنى السكونية نسبياً لنظرية غشتالت Gestalt- على الرغم من أن الغشتالت نفسها كانت حركية نسبياً بمقارنتها مع النظريات التقليدية المبنية على الاقتران. لقد كانت المقاربة التقليدية متنافرة وآليّة، تفهم التجربة على

١- «الخلفيات المنظمة: لبنات النباء للمعرفة»، في طبعات راند جي. سبيرو Rand J.Spero، وبيرترام سي. بروس Bertram C.Bruce، ووليام أف بروورَ Wiliam F. Brewer قضايا نظرية في فهم القراءة (هلزديل أن. جي Hillsdale N.J.: إيرلباوم Erlboum، ١٩٨٠، ص٣٤. للاطلاع على تلخيص تاريخي موجز انظر وليام أن بروورَ وغلين في. ناكامورا Glen V.Nakamura، «الطبيعة ووظيفة الخلفيات المنظمة»، في طبعتي روبرت أس. واير وتوماس كي. سرول Thomas K. Srull، كتيب في المعرفة الاجتماعية، المجلد ١ (هيلزديل أن. جي: إيرلباوم، ١٩٨٤).

أنها تتألف من نتف وقطع نفسية، كالأحاسيس التي تنجح في أن يتماسك بعضها مع بعض، كالنباتات الشائكة، لتشكل انطباعنا عن الأشياء؛ وهذه الأشياء تتجمع ثانية لتشكل الصورة التي نملكها عن العالم. إنها نظرية تجعل الانسان مجرد متفرج بدلاً من أن يكون عنصراً فعالاً. وبالمقابل، فإن النظرية الغشتالتية قد بينت أن الكليات ليست بالضرورة تجميع للجزئيات، بل إن بنية الكل يمكنها أن تهيمن وتتحكم في اتجاه الأجزاء وترتبها لتلائم المتطلبات الشكلية للكل.

لقد جاءت المتطلباتية، في واقع الأمر، لتكون كلمة سر في النظرية الغشتالتية تمثل «سمة الطلب» الحتمية لسياق أو موقف ما. إن ماكان يلزم بعد ذلك هو نظرية الخلفية المنظمة التي لم تكن فيها المتطلباتية ذات موقف ساكن، بل كانت ذات عملية حركية متجهة نحو الأمام. لايضبط المنهج المستمر هكذا ببساطة ويوجه إلى حد كبير بالماضي التراكمي المدّخر لما خبرناه. إذ إن هذا الماضي المدخر نفسه مؤلف من خلفيات منظمة لاحصر لها تتراوح من الخلفيات الضخمة الهائلة إلى الخلفيات المجهرية، وأن هذه الخلفيات تستمر ذاتياً كالصور المتحركة التي تكون نفسها بنفسها إلى أن تقع في بؤرة الضوء مؤقتاً بفضل إدراك اللحظة المهيمن. وربما كان الأهم من ذلك كله هو أن الخلفيات المنظمة تستثير توقعاتنا، فندرك إلى حد كبير جداً مانتوقع إدراكه. وأكثر الأمثلة فضحاً لهذا هو الطريقة التي تتحكم فيها أهواؤنا (والتي هي من بين أكثر خلفياتنا المنظمة سراً) بمدركاتنا وتقنعنا بأننا قد شاهدنا مثالاً واضحاً يؤكد استقراءاتنا الواضحة النزيهة من خبرتنا.

لقد أشرت من قبل إلى مفهوم ديوي للطريقة التي توجه بها التقصي بفضل النوعية الشاملة للموقف الابداعي، وتحدثت عن الفهم التقليدي لكون الفنان موجهاً من قبل النوعية الشاملة للموضوع الفني الناشىء. ولكن كلامن هذين المفهومين يمكن اعتباره معالجة للخلفيات المنظمة؛ فالعملية والمنتج كلاهما خلفيتان توحدان المحاكمات العقلية وتتغيران بالمحاكمات العقلية. والآن، إذا ماكان هناك، أيضاً، خلفيات منظمة معرفية لم ندركها بعد ولكنها تعمل في الوقت نفسه كخلفية عمل وخلفية مُنتج، وتقع، في الحقيقة، بينهما، فيكون مانتعامل معه، إذن، هو

خلفية مضاعفة. إن المجتمع الذي الذي تقدم تأملاتُه الفهمَ الذي يُقدمُ بدوره البيئةَ المعرفية التي تحدث فيها محاكماتنا العقلية هو مجتمع الخلفيات المنظمة.

إن مفهوم الخلفيات المفككة (غير الواعية) التي تعمل باستمرار في اشكالاتها الخصوصية هو مفهوم مألوف. إذ اعتاد وليام جيمس William James أن يقول إننا نتعلم التزلج على الجليد أثناء الصيف. إذ يُراجع فشلنا في الشتاء المنصرم ويقوَّم في الصيف حتى دون أن ندرك ذلك بحيث نجد أنفسنا في الشتاء التالي فجأة نتزلج. وتساعد النظرية أيضاً على تفسير تحليل الأفكار أو الصور المعقدة جداً والمبتكرة تماماً، في الأحلام، والتي كان من الصعب تجميعها في لحظتها على الفور. يمكن للخلفيات العاملة باستمرار أن تهيء أفكاراً وسيناريوهات سلفاً، بحيث تكون جاهزة لتضمينها في متتاليات الأحلام الجارية- أو في التفكير الابداعي الجاري. يمكن أن يكون هناك عدد لاحصر له من الخلفيات المنظمة العاملة في وقت واحد- براكين العقل.

البناء بالأفكار وعليها

لقد كشفت ماريلين جاغر أدامز Marilyn Jager Adams بحصافة الصلة بين نظرية الخلفيات المنظمة ومهارات التفكير. إذ لدى مشاهدتها أن التحويل هو المعيار الأولي لنجاح برنامج مهارات تفكير، لاحظت أن البرامة محددة المضمون مطوقة بعمق بحيث لا تتيح للتحويل أن يحدث وأن البرامج طليقة المضمون معزولة جداً بحيث لاتستطيع انتاجه. فقادها ذلك إلى القول إنه إذا ماكان هدف المقرر تعليم التفكير، أي إذا ماكان هدفه تطوير خطة تتعلق بالتفكير، فإن على المقرر هذا أن يكون حول التفكير بوضوح وانسجام[1]. هنالك ملاحظة أخرى أبدتها آدمز تبين أهمية العلاقة بين نظرية الخلفية المنظمة والفلسفة المتعلقة بمقاربة الأطفال لتعليم التفكير الأعلى رتبة. إذ تقول إن استخدام كتب القراءة للأطفال بصورة روايات يمنحهم «حرية تقديم كل عملية منطقية وإعادة تقديمها وتوسيعها عبر مواقف العالم

١- مناهج مهارات التفكير، واعديتها وتقدمها، عالِم النفس التربوي ٢٤: ١ (١٩٨٩)، ٣٤.

الواقعي، مؤكدين في الوقت نفسه أن كل الأمثلة كهذه سوف يجري تذكرها معاً في الخلفية المنظمة (المتطورة الوحيدة للرواية ككل». وباختصار، إن فلسفة مقررات الأطفال «تصمم بحيث تنشأ من ذاتها وعلى ذاتها على صعيد الموضوع والمنطق معاً. وبجمعها، ينبغي أن يعزز هذان الصعيدان التشابه بحيث يكون المنتج الناجم عن ذلك وحيداً في ذهن الطالب، وغنياً من حيث السياق، وموحَّد الموضوع وذا خلفية منظمة محكمة منطقياً. ويعد هذا مثالياً من منظور نظرية الخلفيات المنظمة[1].

إذا ماتابعنا النظر إلى هذا الأمر من منظور نظرية الخلفيات المنظمة، فإننا نرى أن كل رواية في المنهاج تعد نتاجاً للخلفيات المنظمة بحيث يجسد في الوقت نفسه ضمن محتواه الخلفية المنظمة لعملية التقصي النقدي الجارية. وهكذا تخدم هذه الرواية كنموذج لتفكير الأطفال وتأملاتهم في غرفة الصف. إن الممارسة الصفية تسعى إلى محاكاة الاستقصاءات الجارية في الخلفيات المنظمة الابداعية، كما يستثير الحوار الصفي التفكير الابتكاري من المساهمين في الحوار. إن السمة الغشتالية التي تتمع فيها الممارسة الصفية والحوار الصفي هي التي تتطلب مشاركتهم وإسهاماتهم الإبداعية (ينبغي ألاتهمل المقدرة التربوية للسمة الطلبية هذه).

عندما يبني الأطفال معاً بيتاً من الطوب، فإن ذلك يعني اعترافاً بأنه ماأن يبدأ البيت يأخذ شكله حتى يشرع بممارسة نوع من الحياة خاصة به تكون بعض الأفكار الانشائية مناسبة لها وبعضها الآخر غير مناسبة. إذ كل لَبِنَة تضاف فإنها تعيد بنية البيت المتنامي وتغير قليلاً سمته الطلبية. وبذلك تستثار أفكار جديدة ربما يحتملها البيت وربما لايحتملها. فالأمر المهم، في أية حال، هو أن الأطفال يبنون بالأفكار كما يبنون باللبنات؛ إنهم ينبنون على أفكار بعضهم بعضاً كما يبنون على لبنات بعضهم بعضاً، ويتعلمون معاً أن يأخذوا بالحسبان المتطلباتية الابداعية للخلفيات المنظمة التي يبتدعونها هم بأنفسهم.

١- المصدر السابق نفسه، ص٣٧.

التدخل والابتكار

بما أننا مهتمون هنا بالجانب الابداعي للتفكير الأعلى رتبة، علينا أن نثبت في أذهاننا المبدأ القائل إن نوع النتيجة التي تحصل عليها سوف يكون ذا علاقة مباشرة بالتدخل الذي يوظفه. هنالك أنماط من التدخل لاتستخرج من التلاميذ سوى قليل جداً من الإبداعية، في حين أن أنماطاً أخرى تستثير قدراً كبيراً من الإبداعية.

فلنتأمل موقفاً مماثلاً. نريد أطفالاً صغاراً أن يكونوا ملمين بالفنون البصرية ومبدعين فيها. فماذا علينا أن نفعل؟ الخيار الأول هو أن نُريَهم لوحات لفنانين عظام وأقترح عليهم أن ينسخوا مثل هذه الأعمال. من نافلة القول إن نجاحَ هذا الخيار يواجه شيئاً من الخطر. أما الخيار الثاني فيمكن مناقشته على النحو التالي: ليس لدى الأطفال الصغار أي تصور عما يؤلف العمل الفني أو كيف يبنى العمل الفني. وهم بالطبع غير ماهرين أبداً. فلنبدأ، إذن، بتعليمهم المهارات التي يحتاجونها للانخراط في التركيب الفني، وبالتدريج نعلمهم التنسيق بين هذه المهارات بحيث يأتي في النهاية الوقت الذي يضعون فيه جميع هذه المهارات معاً ويبدعون لوحات كاملة. يجب ألانحبس أنفاسنا قلقاً على نتيجة الخيار الثاني. إذ إن الأطفال سيكونون قد أنهكوا بحلول الوقت الذي يُعتقد أنهم أصبحوا جاهزين للإبداع. أما الخيار الثالث فهو المنهج الذي نوظفه عادة. إننا نشجع الأطفال أن يبدؤوا بالكليات: لوحات إصبعية كاملة، رسوم كاملة، ألوان مائية كاملة، لوحات، وهكذا. ربما نقحم المهارات تدريجياً، بأن نريهم كيف يظللون وكيف ينجزون منظوراً ثلاثي الأبعاد. ولكن المسألة ألا نحكم سلفاً على مقدرتهم بناء أعمال موحدة ومتناسقة منذ البداية. إن هذا مايجدون في عمله معنى ومتعة. إنه مايحفَّزون على فعله. فلماذا نفرض عليهم أحد الخيارين الأولين؟

يبدو لي أن موقفاً مماثلاً يسود في حالة تشجيع التفكير الأعلى رتبة. إذ يمكننا أن نقدم للطلبة أمثلة من التفكير الأعلى رتبة، كمختارت من فلاسفة كبار، ونطلب إليهم أن يؤلفوا أعمالاً على نمطها. أو يمكننا التأكيد على جانب التفكير النقدي وندرب الطلبة على المهارات المعرفية إعداداً لهم لتوظيفها في النهاية. أو يمكننا،

أخيراً، أن ننشئ بيئة يأتي فيها التفكير الأعلى رتبة بصورة طبيعية عندما يجد التلاميذ أنفسهم منهمكين في حوار حول أمور تهمهم. إنه في مثل هذا الموقف تبدو العقلانية والابداعية واضحتين لصورة متكررة، إذ يجد الطلبة أنفسهم يتأملون ويعللون ويبتكرون الأفكار الأصلية على الرغم من أنهم لم ينخرطوا من قبل في مثل هذه المناقشات.

يبدو أنه ليس ضروريا الاشارة إلى أن المقاربة الأخيرة قابلة للمقارنة كلياً بنموذج «التلمذة المعرفية» التربوي[1]. الذي يصاغ فيه التفكير للطلبة من قبل الآخرين، وخصوصاً من قبل المعلمين. إنهم بحاجة إلى تدريب أثناء إعدادهم لعروضهم الفردية. وربما يحتاجون فرصاً للتعليم المتبادل[2]. والتعلّم التعاوني[3]. والخلاصة أننا لانستطيع، في التفكير في اللغة، كما هو الحال في التفكير في اللوحات الفنية، أن نعلم شخصاً آخر ليكون مبدعاً. بل يمكننا فقط خلق بيئة يجد الطلبة فيها من الممكن أن يعلموا أنفسهم كي يكونوا مبدعين[4].

إذا ماحاولنا فهم مصطلحات كمصطلحي «التفكير»، و«الابداعية» بصورة عامة، يمكننا طرح الأمر على النحو التالي: التفكير يصنع روابط، والتفكير الابداعي يصنع روابط جديدة ومختلفة. وهذا لايبتعد كثيراً عن مفهوم تشارلز سبيرمان Charles Spearman المطروح في «العقل الابداعي»(١٩٣٠)، والقائل إن التفكير الإبداعي يحدث عندما تبرز علاقة إضافية من اقتران علاقتين أو أكثر. إن

١- قارن، ألن كولينز Allan Collins، وجون سيلي براون John Seely Brown، وسوزان إي. نيومان Susan E. Newman، «التلمذة المعرفية: التعليم وحرفة القراءة، الكتابة والرياضيات» التفكير: صحيفة الفلسفة للأطفال ٨: ١ (بلاتاريخ)، ٢-١٠.

٢- إي. أس. بالينكسار، A.S.Palincsar، وإي. أل. براون A.L.Brown، «التعليم المتبادل للأنشطة المعززة للفهم والأنشطة الارشادية»، المعرفة والتعليم (١) (١٩٨٤)، ١١٧-٧٥.

٣- روبرت إي. سلافين Robert E.Slavin، «التعلّم التعاوني»، مجلة البحث التربوي ٥٠: م (صيف ١٩٨٠)، ٣١٥-٤٢.

٤-غيلبرت رايل Gilbert Ryle، «التفكير والتعليم الذاتي» في طبعة كونستانيان كولنيدا COnstanian Kolenda، ندوة حول غيلبرت رايل، دراسات جامعة رايس Rice (صيف١٩٧٢)، أعيد طبعها في «التفكير»، صحيفة الفلسفة للأطفال ١: ٣-٤ (بلاتاريخ)، ١٨-٢٣.

مجتمع التقصي" يعد مصفوفة اجتماعية تولد علاقات اجتماعية، فتُعدُّ بذلك نموذجاً لأنواع مختلفة من المصفوفات المعرفية التي تولد علاقات معرفية طازجة. ولكن ينبغي أن يكون العنصران المكونان في مكانهما: مكون المجتمع، ومكوّن التقصي.

الخصائص المميزة للتفكير الأعلى رتبة

ينبغي أن تهدف التربية إلى انتاج أفراد مفكرين وحُصفاء ومبدعين. كثيرون هم الذين يعترضون على مثل هذا الهدف، على أساس أنه يؤكد الأسلوب على حساب المضمون- إنه يبالغ في أهمية كيفية تعلُّم المرء، وكيفية تقديره لأهمية مايحتاج إلى معرفته. أعتقد أن أولئك الذين يثيرون هذا الاعتراض مخطئون. صحيح أننا قابلون لتلقي المعرفة دون أن نكون حصفاء أو حكماء أو مبدعين: يمكننا أن نكون جهولين متحذلقين رصينين. وليس الأمر غير عادي أن نجد أناساً متعلمين ولكنهم ضعفاء في المحاكمة المنطقية ويفتقرون إلى المحاكمة العقلية. ولكني لاأتصور امرئاً حَصيفاً لايكون قد اكتسب قدراً من المضمون الذي ينبغي أن يتوفر لدى كل حصيف. فإذا كانت المعرفة الضئيلة ليست حصافة، فإن ذلك بالتأكيد مايحاول الحكيم تجنبه. لذلك، لاأرى سبباً لتغيير قناعتي بأنه على المدارس أن تهدف مبدئياً إلى انتاج أشخاص قادرين على المحاكمة المنطقية جيداً، ويتمتعون بحكمة جيدة، وينزعون إلى التفكير بطرق جديدة. فإذا ماكان هذا هو هدف التربية، فإن أي نوع من التفكير يوصل إلى هذا الهدف، يكون تفكيراً عالي الرتبة. مازال هذا يلفنا بالجهل فيما يتعلق بالتعرّف على التفكير الأعلى رتبة عندما نواجهه. حتى عندما نصل إلى بعض الخصائص التي تساعدنا على درجات التفوق المختلفة في نظام التفكير، فإن علينا أن نحتاط لحقيقة أن بعض الناس (كالأطفال مثلاً) يمكن أن يكونوا ذوي مرتبة عالية جداً بلالة أحد المعايير، كعيار الإبداعية، في حين أنهم لايكونون مبرزين بدلالة معايير أخرى.

وفوق ذلك كله، أية افتراضات ينبغي أن نطرحها بشأن أحداث التفكير التي نرغب في إجراء التمييز ضمنها؟ فهل نعاملها كما نعامل أي كيان طبيعي، أو كأفعال سلوكية، أو كأعمال فنية، أو كحالات من الوعي، أو كشيء آخر مختلفة؟

فإذا ماكان علينا أن نعاملها كأحداث تفكير أو كحالات من الوعي، فإن فئات بيرس الظاهراتية تكون موحية تماماً. وإذا ماكان علينا أن نعاملها كأي شيء معرض للنقد الجمالي، فإن قوانين بيردسلي Beardsley تزودنا بنقطة الانطلاق وبحاسة الاتجاه.

من فوائد استخدام معايير بيردسلي الجمالية هي أنها تفترض سلفاً متطلبات الابداعية، لأنها مصممة للاستخدام مع المنتجات الفنية التي يفترض أنها تكشف عن إبداعية. ومن فوائد استخدام معايير بيرس الظاهراتية هي أنها مصممة بوضوح لمحاكمة أحداث التفكير عقلياً. ومن فوائد استخدام معايير بوتشلر الميتا فيزيقية هي أنها مصممة، بالمعنى الأوسع، لكي تنطبق على كل شيء.

إن قوانين النقد الفني الثلاثة لبيردسلي هي: التعدد المركب والوحدة، والشدة[1]. كل الأسباب النوعية في مجال النقد الجمالي تقوم على هذه المعايير العامة. هذه هي العوامل الثلاثة التي يعد وجودها «جيد الصنعة» جمالياً، وعدم وجودها «سيء الصنعة» جمالياً. يبدو أن الوحدة والتعدد المركب وجهان لعملة واحدة، كمفهومي الواحد والمتعدد المترابطان جدلياً - أي مايمكن تسميته الوحدة - في - التعدد المركب. إن الفروق في الدرجة المطلوبة هي فروق في شدة هذ العامل الوحيد.

أما فئات بيرس الثلاث للخبرة الذهنية فهي مختلفة تماماً[2]. إذ تتألف من الصفة، والحقيقة العجماء، والقانونية. إن الصفات التي يشير إليها يضرب عليها أمثلة مثل «أحمر، ومرّ، ومتعب، وقاس، ومفجع، ونبيل». ويعني بعبارة «الحقيقة العجماء»(وهذه عبارتي وليست عبارته) الواقعية الخام النقية - مايحدث هنا والآن، أو بعدئذ وهناك: تتابع الأشياء السببي المفرط. أما القانونية فهي السمة العامة للأشياء، نزعتها التواؤم مع القانون وبالتالي يمكن التنبؤ بها. ويبدو أن فئتي بيرس الثانية والثالثة: الحقيقة العجماء أو الواقعية، والقانونية أو الوضوح تقبلان الدرجات ولذلك يمكنهما تحديد سمات تدريج التفكير تحديداً مفيداً. بيد أن الفئة

---

١ - مونرو، سي. بيردسلي Monroe C. Beardsley، «علم الجمال: إشكالات في فلسفة الأطفال» (نيويورك: هاركورت بريس Harcourt Brace والعالم، ١٩٥٨)، ص٤٦٤-٧٠.

٢ - سي. أس، بيرس، «مبادئ علم الظواهر»، في طبعة جوستوس بنشلر Justus Buchler، «فلسفة بيرس» (نيويورك: دوفر Dover، ١٩٥٥)، ص٧٤-٩٧.

الأولى، الصفة، ليست، على مايظهر، مسألة درجة (فكل الصفات تقف على قدم المساواة) إلا إذا أضفنا المعيار الآخر، وهو الشدة.

ليس لدى بتشلر عناصر، ولابد هيات، ولاجمل أساسية. ولاعناصر متعذرة إنقاصها، يجب أن ينتهي عندها التقصي[1]. مهما كان المركب فهو يُحيط ببعض المركبات، ويُحاط بمُركَبات أخرى (فإذا كانت كل الصفات عند بيرس تقف في المستوى ذاته، فإن كل المركبات عند بتشلر تقف في المستوى نفسه). إلا أن بتشلر يقترح عامل مفاضلة، وهو «المدى». فالمُركَّبات تختلف في مداها، والمدى يُحَدَّد بدوره بالشمولية والعمومية. فهذان، إذن، هما العاملان اللذان يحكمان تدريج المركبات.

لاأقترح هنا إضافة شيء إلى هذه القائمة ولاأحاول اختصارها. بل بدلاً من ذلك، من الجدير تجميع هذه المجموعات الثلاث من المرشحين وتجريبها كعوامل تحكم تمييز التفكير الأعلى رتبة من التفكير الأدنى رتبة.

١- ينزع التفكير الأعلى رتبة نحو التعدد المركب، إنه يحاول تجنب الصياغات أو الحلول البسيطة؛ إنه يشعر، كما يقول ييتس Yeats، «بفتنة ماهو صعب». التعدد المركب هنا يتضمن تنويعاً، وتنوعاً غير محدود، وانفرادية تستدعي التفكير الأعلى رتبة.

٢- ينزع التفكير الأعلى رتبة إلى بيان الوحدة؛ أي التكامل والترابط. إنه لايرضى بالانغماس في التعدد المركب، بل يبحث عن طرق يخفض التعدد المركب بتحويله إلى مجموعات، ونظم، وأنواع، وأُسر، وطبقات. إنه يبحث عن الخيوط التي تنظم تنوع الأشياء الصاخب معاً. حتى في تلك المرحلة تبدو الوحدة بسيطة، إنهما ببساطة محبوكة من الوعي الكامل بالتنوع. حتى مشهد الاضطراب يمكن أن يكون مترابطاً، وربما يكون التفكير الابداعي مفعماً بالاضطراب وهو في طريقه إلى الحل.

٣- إن التفكير الأعلى رتبة مهيأ لأن يُقسَرَ بالدليل. إنه يشير إلى العام

١- جوتس بتشلر، «ميتا فيزيقا المركبات الطبيعية» (نيويورك: مطبعة جامعة كولومبيا، ١٩٦٦)، ص، ٣٠-٤٠.

الخارجي ذاته أو يمثله، ويفعل ذلك بطريقة تكشف الواقعية العجماء لذلك العالم. لايعني هذ أن التفكير الأعلى رتبة لايستطيع في مناسبة ماالتعامل وحده مع الأفكار والآراء والمفهومات، ولكنه حتى عندما يفعل ذلك فإنما يفعله بدلالة تأثيرها علينا بسبب حيويتها.

يتضمن التفكير الأعلى رتبة، في غالب الأحيان، اعترافاً بالقسريات السببية أو المنطقية أو بالضرورات التي يرضى تفكير أدنى رتبة أن يتاخمها أو يستخف بها.

٤- ينزع التفكير الأعلى رتبة نحو الوضوح. فهذا يوحي، من ناحية، أن مثل هذا التفكير يبحث عن السمة العامة والموحدة للأحداث الأمر الذي يعلل قابلية التنبؤ بها، ومن ثم يعلل قانونيتها. ومن جهة أخرى، يوحي الوضوح بالبحث عن المعنى. (إنه لايصر هنا على المعنى اللاحدسي. فالموسيقى لاينبغي أن تترجم إلى كلمات لكي تكون ذات معنى).

٥- ينزع التفكير الأعلى رتبة إلى كشف شدة النوعية. كل أنواع التفكير سواء كان من الرتبة الأعلى أو الأدنى تتميز بصفات فريدة. فكل حدث تفكيري له صفته المميزة له. البلادة، والرتابة، والبلاهة حقيقية بطريقتها تماماً، كالنشيط واليقظ والحيوي، وتماماً كما أن الضوء الصادر عن عود ثقاب نور أصيل كذلك هو النور الصادر عن منارة. فالفرق ليس في النوعية بل في شدة النوعية.

٦- يبين التفكير الأعلى رتبة، بوجه عام، ضخامة المدى. فله مدى واسع من التطبيق. إنه شامل وعام. ومع ذلك لايخلف الثراء الداخلي وراءه، فهو محكم وليس مجرداً. فربما يكون للمثل أو للقول المأثور المدى نفسه الذي تمتلكه قصيدة ملحمية أو رواية.

النسيج الداخلي للتفكير الأعلى رتبة

ليس الحوار هو الدليل الوحيد على التفكير الأعلى رتبة، فهنالك مخترعون وشعراء وعلماء صامتون يعد سلوكهم دليلاً واضحاً على التفكير الأعلى رتبة. ولاتعد هذه الصياغة دليلاً مُرْضياً. لأن سلوكهم ليس واجهة يقبع وراءها التفكير

بصورة غامضة؛ إذ إن سلوكهم ينطق بتفكيرهم كما يعبر السلوك الكلامي عن التفكير. ليست أجسامنا دمى تسحب خيطانها وتُحرّك بالأفكار الموجودة في أذهاننا؛ فالصناعة والقول والفعل كلها أشكال من السلوك الذي نفكر فيه. ومع ذلك، فيما يتعلق بالسياق المدرسي فإن معظم التواصل تواصل لغوي. فلغة المعلم الإيمائية يلاحظها الطلبة ولغة الطلبة الايمائية يلاحظها المعلم، ولكن هناك جهد لتحويل جميع مثل هذه الاشارات إلى كلمات. الكلمات هي عملة التواصل الرئيسية والمعاني هي قيمة صرفها.

ليس نسيج التفكير الأعلى رتبة ناعم وأملس كالزجاج. بل خشن ذو نتوء، مؤلف من عدد من الأفعال الذهنية، كل منها يُؤدى بمهارة ما وكل منها ينتهي بقرار مجهري أو حكم دقيق. وأستطيع تشبيهه بموسيقى حُجريّة حيث تتحاور الآلات الموسيقية بعضها مع بعض، من جهة، ومع القطعة الموسيقية من جهة أخرى حيث كل علامة موسيقية أو تنويطة هي بوضوح منتجات تأملات المؤلف الموسيقي بحيث تكون كل علامة موسيقية مكتوبة ومعزوفة محاكمة عقلية جرى البت فيها. (فمثلاً، ربما يرغب العازفون على الآلات أن يقرروا بأنفسهم فيما إذا كانوا يريدون عزف حركة بالسرعة التي يطلبها المؤلف. إنهم يحاكمون عقلياً ملاءمة محاكمة المؤلف العقلية).

تُعدُّ حالة الأدب أكثر تعقيداً. إذ ليست كل كلمة مكتوبة هي نتاج فعل ذهني من نوع ما فحسب، بل يحتوي الأدب كذلك على أوصاف أو سمات للأنشطة الذهنية للشخصيات الابداعية في العمل الأدبي. فإذا كتب هنري جيمس، «ظنت إيزابيل أن غاسبر قد عرف. . .» فإن أفعاله التأليفية تسفر عن صور للأفعال والحالات العقلية لتلك الشخصيات[1].

(الواقع أن نثره يمثل جزر الوعي ومَدَّه، أكثر مما يمثل حركات الحضور المادي). وهكذا هو نسيج العمل الأدبي الفني يُبنى طبقة فوق طبقة من الأنشطة الذهنية يتعرف عليها القارئ فيما بعد ويأخذ منها الخطابُ في مجتمع التقصّي إشعاراً بالانطلاق.

---

١ - قارن شارون كاميرون Sharon Cameron : «التفكير عند هنري جيمس» (شيكاغو: مطبعة جامعة شيكاغو، ١٩٨٩م).

وهكذا فإن التفكير الأعلى رتبة غني بأفعاله الذهنية التي ربما يتعاون بعضها مع بعض أو يصطدم بعضها ببعض أثناء قيامنا بالبناء على أفكار بعضها البعض أو أثناء مضاهات بعضها مع بعض ذهنياً، أو لدى انتقاد أسباب بعضها بعضاً خلال تأملاتنا. هنالك أيضاً أدوار متداخلة بين الأفعال الذهنية التي لم يعبر عنها شفوياً وتلك التي يعبر عنها، أو بين الأفعال الذهنية والأفعال الكلامية. كما يوجد كذلك أدوار متداخلة بين الأفعال الذهنية والحالات الذهنية. وهكذا يتضمن التقصي تعليقاً للاعتقاد، ويتضمن الشك تعليقاً للمعرفة. إن أفعالنا الذهنية الابداعية أو النقدية تتحدى باستمرار حالاتنا الذهنية السالبة أو تعطلها[1].

كل فعل ذهني يعد أداء دقيقاً للأنواع: إنه يتضمن درجة ما من المهارة، يمكن أن ينجز جيداً أو سيئاً، وينتهي إلى محاكمة عقلية مصغرة جداً. وهكذا، كما يقول

---

١ - لقد أشرت إلى القليل من الأدب الشاسع الذي انتجه علماء النفس المعرفي حول موضوع التفكير. ولكن سأفرد بالذكر، من بين الأعمال التي وجدتها أكثر فائدة، «حول العلاقة بين المنطق والتفكير» لماري هينل Mary Henle، المجلة النفسية ٦٩ (١٩٦٢)، ٣٦٦-٧٨؛ و«التفكير: قراءات في العلم المعرفي» لجونسون ليرد Johnson-laird وبي. سي. واسُن C.P.Wason، (مطبعة جامعة كمبردج، ١٩٧٧)؛ و«النساء والنار وأشياء خطيرة: أية فئات تكشف مايتعلق بالعقل» لجورج لاكوف George Lakoff (شيكاغو: مطبعة جامعة شيكاغو، ١٩٨٦)؛ و«الاستنتاج البشري: استراتيجيات المحاكمة العقلية الاجتماعية ونقائضها» لـ آر. إي. نيسبت R.E.Nesbet، وأل. روس L.Ross (نيويورك: برنتس هول Prentice Hall، ١٩٨٠)؛ و«العلم الجديد للعقل» لهوارد غادنر Howard Gardner (كبمردج، ماساشووسيتس: مطبعة جامعة هارفارد، ١٩٨٨م). ولمزيد من الاطلاع المفيد على الجدل بين القوانين والأنماط، أو بين النقدي والابداعي، والشبيهة، من وجوه عديدة، بالدراسة الحالية، انظر «الأنماط، والتفكير، والمعرفة: نظرية المحاكمة العقلية» لهوارد مارغوليس (شيكاغو: مطبعة جامعة شيكاغو، ١٩٨٧). يقترح مارغوليس استخدام «سلم معرفي» الذي تأخذنا كل خطوة فيه إلى مستوى أكثر تعقيداً وتقدماً من العملية المعلوماتية:

الخطوة ١: تغذية راجعة بسيطة — الخطوة ٢: التعرف على النمط

الخطوة٣: التعلّم — الخطوة ٤: الاختيار

الخطوة ٥: المحاكمة العقلية — الخطوة ٦: المحاكمة المنطقية

الخطوة ٧: الحساب

في هذا السلم تُرى كل خطوة منه تشذيباً أو امتداداً لما هو متوفر في الخطوة، السابقة، وليس أبداً إعادة بناء لكيفية عمل الأشياء في الخطوات السابقة، (ص٤٣).

ليبنز Leibniz، إذا كان هدير البحر الذي نسمعه مؤلفاً من مدركات صغيرة لاحصر لها، فإن محاكماتنا العقلية الشاملة تتألف من محاكمات عقلية صغيرة جداً لاحصر لها. ولايختلف الأمر في خبرتنا الخام بالعالم. فكما نعترف الآن بأن ملاحظاتنا محملة بالنظريات، لامحالة، كذلك علينا أن نعترف بأن خبرتنا الفجّة المؤلفة إلى حد كبير من مدركات حسية، هي في الواقع مكوّنة من محاكمات عقلية إدراكية حسية، تُعدَّل بدورها بفضل افتراضاتنا، وقيمنا، وغايتنا، والقرائن التي حدثت ضمنها تلك المحاكمات العقلية.

إن المقارنة بين الأفعال الذهنية والحالات الذهنية هي، بوجه عام، مسألة درجة المبادرة المعرفية المشمولة. ويمكننا أن نرى فروق الدرجة هذه كامتداد عبر مدى معين أو نظام معين، مع وجود أحاسيس ومشاعر خام في أحد الطرفين، والأفعال المعرفية في الطرف الآخر، ونماذج مختلطة فيما بين الطرفين (انظر الجدول): إن

أحاسيس ومشاعر/ حالات عاطفية	حالات عاطفية/ معرفية	حالات معرفية	حالات معرفية/ أفعال	حالات معرفية وما وراء المعرفية
مبتهج	عاشق	عارف	راغب	ظان
حزين	محب	شاك	مخمّن	مفترض
قلق	خائف	متفهم	مترابط ذهنياً	مراجع
منقبض	كاره	معترف	متنازل	حادس
إلخ...	حاسد	مستحسن	رافض	مختار
	آمل	قابل	مدّع	مميّز
	معتقد	مرتاب	متذكر	مقرر
	مهموم	إلخ.	مُفضّل	مفرّق
	محترِم		الخ.	مستنتج
	إلخ			محدد
				متسائل
				مصنف
				موضح
				معمم
				ممثل تمثيلاً ملموساً
				الخ...

الأمثلة الواردة في الجدول قصد منها أن تكون مجرد أمثلة، يمكن اقتباس أمثلة عديدة منها. فالمسألة هي أن التفكير الأعلى رتبة يتضمن تخللاً للحالات والأفعال الذهنية التي تُصعِّد بدورها مستوى التفكير المشمول. وهكذا يمكننا أن نعمم («كل القطط فانية») ثم نضرب مثلاً («سام قط»)، وهكذا نحن الآن في موقف استخلاص («سام فانٍ»). كل هذه الجمل الخبرية الثلاث، محاكمات عقلية، بالطبع.

التفكير الأعلى رتبة في المدارس

لنفرض الآن أنني مسؤول عن تقويم العروض التربوية في مدرسة معينة لكي أقرر فيما إذا كانت تجري فيها تربية من أجل التفكير الأعلى رتبة كما تدعي المدرسة. بالتأكيد لن أولي اهتماماً كبيراً إلى الوظائف البيتية الرتيبة التي لاتتطلب سوى القليل من الأصالة ولاتقدم سوى النفع القليل للمبادرة أو للتفكير المستقل. بل سأدقق بنوعية الطالب وهو يعمل، وفي كتابات الانشاء الشعرية والنثرية، وسوف أولي اهتماماً خاصاً إلى تأملات الطلبة في قضايا مفتوحة النهاية. وعندئذ إذا كان عليّ أن أحتفظ في ذاكرتي بالمعايير التي راجعتها، فإنني أميل إلى طرح مثل هذه الأسئلة:

١- هل تعقيد التفكير في هذا المثال متناسب مع تعقيد المسألة المطروحة للبحث؟

٢- هل ترابط التفكير كاف لفهم الموضوع المطروح للبحث، رغم صعوبته؟

٣- هل التفكير في مثل هذا المثال يوحي بإدراك أصيل للعالم كما هو في الواقع، وبالحاجة إلى ربط النظرية بالممارسة؟

٤- هل يحاول التفكير في هذا المثال اكتشاف معنى فيما لايكون له معنى بغير ذلك؟ هل يسعى لتفسير مالايُفسّر؟

٥- هل التفكير في المثال مكثف وتمييزي، أم أنه عادي ومبتذل؟

٦- هل يكشف التفكير مدى معيناً- أي هل يتمتع بثراء داخلي، وهو يتوسع إلى أنواع من القرائن؟

٧- هل يكشف هذا التفكير عن محاكمة منطقية حيث تكون المحاكمة المنطقية ملائمة؟

٨- هل يصل هذا التفكير إلى قرارات وأحكام سليمة؟

٩- في المسائل غير الخاضعة للقسر، هل يكون هذا التفكير خيالياً وحراً، أم خاملاً وجامداً؟

سوف تجري متابعة التقصي في التفكير الأعلى رتبة في فصول لاحقة عن طريق فحص مكونيه الكبيرين: التفكير النقدي والتفكير الابداعي، بتفصيل أكثر. وعندئذ، سوف يكون من الممكن فحص الشروط التي تبرز أهمية مثل هذا التفكير في غرفة الصف.

الجزء الثاني
البحث عن معايير التفكير الصفي

٥- دخول حركة التفكير النقدي

كان هناك في ثمانينات القرن العشرين حملة مدوية مستمرة من نقد العملية التربوية شنها أشخاص مثل وزير التربية، وليام بينيت William Bennett، ومساعده شيستر فين، ومدير المنح القومية للأعمالة الانسانية، لين تشين. حتى إن بينيت جاء إلى مكتبه مقسماً بأنه سيعمل جاهداً على إلغاء الوزارة التي يرئسها لأن أنشطتها تبعث على الأسى.

لم تكن هذه بالطبع أصوات آتية من اليسار تصرخ في وجه الظلم الاجتماعي والاقتصادي، بل أصوات محافظة منتقدة للمؤسسات القائمة- نشءٌ مختلف تفرع من الاتجاه العادي للمحافظين. ويمكن للمرء أن يصفهم بالأصوليين التربويين.

تتلخص شكواهم بأن النظام التربوي لم يخدم الأمريكان إلا قليلاً لأن الذين يبرزون من هذا النظام لايعرفون إلا قليلاً، بل لايعرفون شيئاً يستحق المعرفة. وبالتالي، خلصوا إلى أن النظام كله كان في محنة.

كان رد أولئك الذين هم في النسق الأدنى- من المعلمين والاداريين على حد سواء- هو أن يجروا عرباتهم في دائرة ويتبادلوا وابلاً بوابل مع مهاجميهم. فكانوا يسخرون من القوائم الساذجة الحاوية على بنود ينبغي لكل مثقف أن يعرفها (كما رسمها إي. دي هيرش ذو الشهرة في ميدان محو الأمية (الثقافية) واقتبسوا جبالاً من البحوث التربوية دفاعاً عما كانوا يفعلونه. وباختصار، لقد تصرّفوا بالطريقة التي يتصرف فيها أعضاء معظم المهن إذا ماهو جموا: إذ لم يجدو في ممارستهم من الخطأ إلا قليلاً، أما في الظروف التي تجري فيها هذه الممارسة فإن الممارسة تحوي كثيراً من الخطأ أو النقص.

كانت المدارس تسعى لتبرئة نفسها، وبعبارة أخرى كانت تقنع نفسها بأن المحنة، إذا كان هناك محنة، لاتكمن فيها بل في المجتمع الذي هي جزء منه فالطلبة

كانوا يُعلّمون الأشياء الصحيحة وبالطرق الصحيحة، ولكن الطلبة لم يكونوا يتعلمون. إنهم منصرفون إلى التلفاز والمخدرات والجنس ومشتتون بالخلافات العائلية، وبضغوط أقرانهم. مؤلفوا الكتب المقررة يبذلون جهداً كبيراً لضغط الأمور الجوهرية من موضوع واسع بين دفتي كتاب، ويجهد المعلمون في إيصال هذه الأساسيات إلى طلابهم. ولسوء الحظ، هناك كثير من المعلمين يقولون: «إننا نعيش في زمن تتضاعف العوامل فيه باستمرار بحيث تميل إلى جعل مثل هذه المعرفة مقطوعة الصلة بالموضوع. إننا لم نعد نعيش في زمن تُقوّم فيه التربية لذاتها. ويشعر معظم الطلبة أن للتربية قيمة اليوم فقط كتذكرة لدخول سوق التوظيف بقليل من الأوراق الثبوتية المقبولة. وبالتالي فهي قابلة للطرح ككوب من الورق- إنها شيء تكتسبه لفترة بقدر ماأنت بحاجة إليه ثم تطرحه بعد استنفاذه ولكن المعرفة التي يحصل عليها في المدارس لاعلاقة لها بالحياة، حسبما يرى الطلبة؛ بل لها صلة فقط بالاختبارات التي تحول دون دخول المرء الى الحياة، أو تحول دون إتاحة الفرصة له كي يدخل الحياة. وما أن ينتهي الاختبار، حتى يغدو بالإمكان نسيان المعرفة اللازمة له، بمالايزيد من الأسى على مايشعر به المرء لدى طرحه كوباً من الورق.

على أية حال، هذا هو الدفاع الذي يقدمه العديد من المعلمين عندما يواجهون باتهامات الأصوليين التربويين. فعندما يوجه الأصوليون تهمة للمعلمين: «إنكم لاتعلمون جيداً لأنكم لاتعرفون موضوعاتكم الخاصة بكم معرفة كافية! فكل ماتعرفونه هو ماحصلتم عليه من مقررات الطرائق في مدارس التربية!»، يستجمع المعلمون كرامتهم ويجيبون بتعالٍ، «إننا نعرف موضوعاتنا جيداً بما فيه الكفاية، شكراً لكم. ولكننا اليوم في وضع معلمي اللاتينية والإغريقية قبل

مئة عام. إن الأزمان تفوتنا. فمن يحتاج في عصر الموسيقى التلفزيونية إلى أن يقرأ للمعنى أو يكتب قواعديا؟ كيف يمكن أن يبدو لتاريخ روما وتاريخ اليونان صلة بطلابنا عندما لا يهتم آباؤهم وأمهاتهم بحق الاقتراع؟ فلسنا نحن الذين ضلوا طريقهم، بل العالم الذي نعيش فيه».

إن الافتراض البارز للمدافعين عن المدارس ومن ينتقدونهم كليهما هو أن غاية التربية هي غرس المعرفة. من المسلَّم به أنه يوجد قدر كبير من المعرفة وأن هذه المعرفة يمكن تلخيصها وتقديمها إلى الطلبة، والقضية المثيرة للجدل لدى الأصوليين التربويين تتعلق بكيفية أداء النقل بصورةٍ جيدة وإذا لم تنجز بصورة جيدة، فلِمَ؟ وهكذا يشترك المتنافسون بافتراضات مماثلة وتنتمي في الواقع إلى التراث التربوي ذاته. ولكن في هذه الغضون، في العقد ذاته من ثمانينات القرن العشرين، كان هناك أمر آخر يحدث.

كيف وصلنا إلى حيث نحن

لقد خُصصت مبالغ كبيرة، في عهد إدارة كارتر، وما قبلها حتى عهد إدارة كندى لمعهد التربية القومي للبحوث. كان في سبعينات القرن العشرين تمسُّكٌ بهذه الميزانيات لفترة، ثم جاءت فترة قصيرة أبْحرت فيها الأمور حُرّة في جو صاف إلى أن أطبق الطقس ثانية في مطلع ثمانينات القرن العشرين. كان في أواخر سبعينات القرن العشرين ومطلع ثمانيناته إحساس في قسم التعليم والتعلُّم في معهد التربية القومي بأن هناك حقبة تقترب من نهايتها وأن هناك رغبة في إحداث إيماءة هامة، في عمل شيء ذي مغزى قبل أن يفوت الأوان. كان عدم الرضا عن العقيدة البياجية Piagetian الأرثوذكسية قد بدأ يظهر. وكان من أكبر المؤثرات المحرضة على مايبدو ڤايغوتسكي Vygotsky وبرونر Bruner، وكانت الكلمات السحرية التي شاعت هي «التفكير»، و«المهارات المعرفية» و«ماوراء المعرفة» (المعرفة البعدية).

وهكذا دعي إلى مؤتمر بزعامة سوزان شيبمان Susan Chipman وجوديث سيغال Judith Segal وروبرت غليزر Robert Glaser وكلهم من معهد التربية القومي (NIE) يُعقد في مركز بحوث التعلم وتطويره في جامعة بينسبرغ Pittsburg University. كان هدفه الظاهري «فحص الممارسة التربوية والتقصي العلمي

المتعلقين بقدرات الطلبة على الفهم والمحاكمة المنطقية وحل الاشكالات والتعلُّم. وكانت خطة المؤتمر جمع باحثين معرفيين، ومطوري برامج ومعلمي مهارات معرفية ليقدموا نصيحة متبادلة ويبحثوا نظرياتهم ومكتشفاتهم وتوصياتهم»[1]. حضر من بين مطوري البرامج ريوڤين فيوريشتاين Reuven Feur-stein، وجاك لوكهيد Jack Lockhead وإدوارد دي بونو Edwardde Bono ومارتن كوڤينغتون Mortin Covington وأنا. وحضر من علماء النفس المعرفي فيليب جونسون ليرد Philip Johnson-Laird وجون برانسفورد John Branford وروبرت سيغلر Robert- Sigler وجيمس غرينو James Greeno وروبرت ستيرنبرغ Robert Sternberg وجوناثان بارون Jonathan Baron وسوزان كاري Susan Carey وجيروم برونر Jerome Bruner. كما حضر آخرون من حقل علم النفس التربوي وحقول أخرى ذات صلة بالموضوع، مثل: كارل بريتر Carl Bereiter وبيو فلاي جونز Beau Fly Jones وديفيد بيركنز David Perkins ودونالد ميشينباوم Donald Meichenbaum وألن كولينز Allan Collins. ربما تكون خبرة منبهة منعشة محطمة للأسس، ومُعدَّة للمسرح المأمول للحقبة الجديدة التي سوف يلعب فيها التفكير دوراً رائداً في العملية التربوية.

لقد دخل المؤتمر فعلاً حقبة جديدة ولكنه أيضاً أنهى مرحلة. لقد كان القفلة المحطّمة لأنشطة المعهد التربوي القومي (NIE) وبعد ذلك غاص المعهد في بحر من الصمت.

بيد أنه جرى مايكفي لإرسال رجفة استجابية عبر مجتمع البحوث التربوية. إذ بدأ الناس يتحدثون عن التعليم من أجل التفكير. في البداية رأى كثير منهم أن ذلك مجرد ملحق إضافي للتعليم من أجل التعلّم. ولم يمض وقت طويل على أية حال حتى ظهر أولئك أمثال لورين ريزنيك Lauren Resnick الذين عرّفوا التفكير بأنه ليس المشروع التربوي حتى وإن كانوا عازفين عن إعطاء التعلُّم دوراً أقل أهمية.

---

١ - روبرت غليزر، مقدمة إلى جوديت دبليو. سيغال، وسوزان أف. شيبمان، وطبعات روبرت غليزر: «مهارات التفكير والتعلم، المجلد «١» (هيلزديل Hillsdale أن. جي: إيرلباوم Erlbaum، ١٩٨٥م)، صx.

من الأماكن التي كان فيها لفكرة التعليم من أجل التفكير أثر خاص هي مكاتب التحرير «للقيادة التربوية» وهي صحيفة قوية في تشكيل الآراء تصدر عن جمعية التفتيش وتطوير المناهج وموجهة إلى الاداريين التربويين. إذ شرع المحرر الاداري للصحيفة رون براند Ron Brandt، وزملاؤه، بالترحيب بمقالات حول تعليم مهارات التفكير، وبحلول عام ١٩٨٤م استطاعوا أن يكرسوا الإصدار الأول من جملة إصدارات عديدة إلى هذا الموضوع[1]. ولم يمض وقت طويل حتى لم تبن دورية تربوية لم تعترف ولم ترحب بالقادم الجنسي الجديد إلى المشهد التربوي. وسرعان ماأصبح المعلمون وأساتذة الجامعات على حد سواء يصرون على أنهم كانوا طيلة الوقت يعلمون من أجل التفكير، ولم يكن هناك في واقع الأمر أي شيء جديد يُطلب منهم.

لقد أدرك بعض المربين أن المسألة، على أية حال، أكبر من ذلك. إذا اعترفوا، بالطبع، أن التربية التقليدية تتضمن تفكيراً؛ بيد أن نوعية ذلك التفكير كانت ناقصة. فالذي كان ضرورياً ليس مجرد التعليم من أجل التفكير، بل تعليم من أجل تفكير نقدي.

بعض الأصول الحديثة الأخرى للتفكير النقدي

التفكير النقدي؟ ماهو ذاك الشيء في العالم؟

يبدو أن أحداً لايعرف أين نشأ هذا المصطلح، ويبدو أن أحداً لايكترث كثيراً بهذه المسألة. فقد خمَّن البعض أن هذا المصطلح ارتبط بكتاب من الكتب المقررة عنوانه «التفكير النقدي» لماكس بلاك Max Black نشر عام ١٩٥٢م[2]. من الواضح أن كتاب بلاك كان يمثل جهد عالم منطق لجعل المنطق أقرب إلى متناول الطلبة. وظن آخرون أن عمله هذا كان ذا علاقة بعالمةمنطق لاتقل عن بلاك احتراماً في

١- مهارات التفكير في المنهاج «القيادة التربوية ٤٢ : ١ (سبتمبر/ أيلول/ ١٩٨٤م).

٢- الطبعة الثانية، إنجلوود كليفس Englewood CLiffs، أن. جي N.J.: برنتيس هول-Prentice Hall، ١٩٥٢م. ومن الجدير ذكره عمل يعد مَعْلماً هو «تجربة في تطوير التفكير النقدي» لإدوارد غليزر Edward Glaser (نيويورك: مطبعة جامعة كولومبيا، ١٩٤١م).

بريطانيا العظمى هي سوزان ستيبنغ Susan Stebbing التي كان عملها «التفكير إلى غاية معينة» محاولة أخرى لبيان القيمة العملية للتفكير المنطقي[1].

بيد أن هناك عمل آخر نشر في هذه الفترة ربما يقدم زخماً أكبر: هو «المنطق العملي» لمونرو بيردسلي Manroe Beardsley [2]. كان بيردسلي فيلسوفاً ذا حساسية كبيرة تجاه القيم الأدبية، وكان في الوقت نفسه مأخوذاً بالمقاربات الموجهية باللغة نحو المنطق والتي طرحها فريجي Frege وويتغشتاين Wittgenstein. كما كان أيضاً معلما للغة الانكليزية. فليس غريباً، إذن، أن يكون كتاب بيدرسلي نسيجاً أصيلاً من المنطق والقواعد والبلاغة والكتابة. كان لعمله تضمينات تربوية واسعة النطاق، كما هو متوقع من شخص معجب جداً بعمل جون ديوي. أما فيما يتعلق بالطلبة الذين كانوا يرتبكون بالتمارين والأمثلة المنطقية المنحدرة من العصور القديمة، جاءهم بيردسلي بنفس من الهواء الطازج: طارحاً ببراعة تمارين جديدة جعلت الممارسة المنطقية تحدياً مبهجاً بدلاً من كونها مهمة كئيبة. وهكذا كان عمل بيردسلي ذا صلة: باهتمامات الطلبة، وباللغة التي كانوا يتكلمونها، وبالعالم الذي يعيشون فيه.

جعل آخرون من مؤلفي كتب المنطق المقررة من قيم الحقيقة للاقتراحات معبوداً، وبدا أنهم كانوا مفتونين بجداول الحقيقة التي كانت وظيفتها تبدو أحياناً لكثير من الطلبة مضادة للحدس تماماً. أما بيردسلي فكان معنياً بالمعاني أكثر من اهتمامه بالحقيقة، بما يليق بمن ينغمس في إشكالات النقد الجمالي. ولهذا السبب أولى اهتماماً كبيراً بمسائل الترجمة التي كانت موجّهة بالمعاني، وليس فقط بمسائل الاستنتاج التي كانت موجهة بالحقائق (فيمكنك أن تقول إن ماستخلص من استدلال استنتاجي يحتفظ بحقيقة المقدمات التي استخلص منها، في حين أن الترجمة الجيدة تحتفظ بمعنى النص الأصلي الذي استخلصت منه). ليس من الضروري الاشارة إلى أن مهارات الترجمة وإجراءاتها التي يؤكد عليها بيدرسلي

١- هارموندزوورث Harmondsworth: بنغوين Penguin: ١٩٣٩م

٢ - إنجلو ود كليفس، أن، جي: برنتسي هول، ١٩٥٠م.

تحمل وعداً كبيراً لأولئك الذين يحاولون تحسين فهم القراءة طالما أن القراءة تتضمن ترجمة فكر الكاتب ولغته إلى فكرِ القارئ ولغته.

لاأعني أن أعطي انطباعاً بأن بيردسلي وبلاك كانا أول عالمي منطق أمريكيين يقترنان بتطوير التفكير النقدي. فإن ذلك الشرف يخص جوشيا رويس Josiah Royce وهو فيلسوف بارز، بحد ذاته، ومثالي، وذرائعي في آخر حياته. إن كتاب رويس «الكتاب التمهيدي للتحليل المنطقي، لاستخدام طلبة مقرر الانشاء» الذي يبدو أنه ولد من المطبعة ميتا عام ١٨٨١م كان رائعاً في إتقانه للمنطق الصوري ولكن تمارينه كانت مُملّة وعتيقة، ولم تكن مُعينة لطلبة مقرر الانشاء. كان لدى رويس، كأغلبية العاملينَ في حقل التفكير النقدي، إحساساً قوياً بالمسؤولية الاجتماعية، فأراد أن يبين أن المنطق مفيد تربويا. وكان يعتمد في ذلك على عمل سابق لعالِم المنطق الألماني، سيغوارت Sigwart وعالم المنطق البريطاني، ڤين Venn، (ڤين هو مخترع رسوم ڤين البيانية الشهيرة، والتي كانت ذا عون كبير للطلبة المبتدئين في مقرر المنطق الصفي والذين كانوا يُوجهون بصرياً، وكانت محيرة لسواهم من الطلبة). إضافة إلى أنه كان لفلسفة رويس المجتمعية والمشتقة جزئياً من أفلاطون وهيغل، وفي جزء منها من تشارلز ساندرز بيرس Charles Sanders Peirce تضمينات قوية للتربية. فكان المجتمع عند رويس مجتمع تفسير- مشارك في المعنى ومبدع له- تماماً كما كان المجتمع عند بيرس مجتمع تقصٍ يُرى فيه المنطق نفسه جوهرياً بأنه مشروع اجتماعي. بعد جيل من هؤلاء، التقط جي. أتش. ميد G.H.Mead هذه الخيوط ذات الأصول الاجتماعية والمسؤولية الاجتماعية ونقلها إلى نظرية مجتمعية من التواصل والذات. مازالت تفسيرات ميد الاجتماعية للسلوكية مؤثرة في أولئك العاملين في حقل التفكير النقدي وحركات المنطق اللاصوري الذين يعترفون في النبضات الاجتماعية للطفل والتي ربما تكون من أقوى الدوافع نحو التربية والمحاكمة المنطقية.

ديوي والديويون

كان ديوي طالباً لبيرس في جونز هوبكنز في سبعينات القرن التاسع عشر، ومما لاشك فيه أن مفهوم الذرائعية الذي ابتكره بيرس أصبح القوة الموجهّة لمحاولات

ديوي الفلسفية الكاسحة حتى منتصف القرن العشرين . كان بيرس ذا أصالة هائلة . وكان، في الواقع، مبدعاً باستمرار غير منقطع لدرجة أنه لم يجد من الوقت مايمكنه من إشادة نظام أو صياغة المتضمنات العملية لأفكاره (حتى في قوله إن معنى أفكاره يكمن بالتحديد في متضمناتها العملية) . أما الذي أخذه ديوي عن بيرس فليس العقيدة بل الأسلوب، وطبّق ذلك الأسلوب على العلم والفن والمنطق والتربية وعلى كثير من مجالات التعلُّم الأخرى .

بدأ اهتمام ديوي في التربية مبكراً، في العقدين الأخيرين من القرن التاسع عشر . لقد جنح مؤرخو الفلسفة إلى رفع شأن ارتباطه بهيغل، ولكن مقالاته العلمية الأولى حول ليبنز وداروين تكشف استثارته الهائلة نتيجة لمواجهة كتاباتهم . لقد ركز المشهد التربوي في أواسط القرن التاسع عشر على انحطاط الكلاسيات وعلى المطالبة القوية بضرورة احتلال العلم مكاناً في المنهاج . كان ذلك، عند ديوي. انتصاراً لأسلوب التقصي المرن والقابل للتكيُّف على الاذعان المواءم مع الانسانية الكلاسيكية بيد أنه غير مرن . لم يلغ أبداً ولاءه بعد ذلك للعلم «كأسلوب للذكاء» أو لمساواته التقصي العلمي بالتقصي عموماً أو لقناعته بأن إعادة بناء التربية على خطوط التقصي هي الطريقة المرغوبة للتقدم . فمجتمعنا لايمكن أن يتحضر تماماً، ولايمكن لمدارسنا أن تكون مرضية تماماً، حسب تفكير ديوي، مالم يُحوِّل الطلبة إلى متسائلين وبذلك يُعَدُّون لأن يكونوا مساهمين في المجتمع وملتزمين كذلك بالتقصي كأسلوب مهيمن للتعامل مع إشكالاته .

ينبغي ألا ننسى أن ديوي كان عالم نفس، وبالتالي عندما يتصدى للمسائل التربوية، يكون هناك دائماً خليطة بارعة من مقارباته التربوية كعالم نفسي وكفيلسوف . فقد قدم مقاربته النفسية بصورة مباشرة في كتابه «كيف نفكر» الذي نشر أول مرة عام ١٩٠٣م . يتتبع ديوي هنا التاريخ الطبيعي للتقصي العلمي حتى يصل إلى أصوله الماضية في حل المشاكل اليومية . فهو يحاول أن يبين أن الشعوب الأولى، عندما يكتشفون أن سلوكهم سوف تسد الطريق أمامه بصورة أو بأخرى، كانوا قادرين على استنباط نظام حساب لحل المشكلة قائم على تاريخ النجاح في

استخدام ذلك النظام. ولدى إحساسهم بصعوبة ما فإنهم يدركون أن شيئاً ما كان مُسَلّماً به أو أن معتقداً كانوا يظنونه حقيقة لم يعد يُعتمد عليه. فربما يكون من الضروري تحديد المشكلة، وتحويل الرغبات إلى نتائج مرغوبة ممكنة، وصياغة فرضيات كوسائل ممكنة لتحقيق غايات ضمن المنظور المرئي، والنظر، خيالياً في نتائج ممكنة لتفعيل هذه الفرضيات، ثم تجريبها إلى أن يتم حل المشكلة. عندئذ سوف تزاح العقبة، وربما يُسَلَّم بمعتقد جديد.

إن هذا النظام الحسابي لحل الاشكالات والمشتق من مواصفات السلوك البشري اليومي، إذا ماجُمع مع التقصي العلمي فإنه يغدو «منظوراً»، ومن ثم تَنزلق بخطوات صغيرة تدريجية مما هو الآن (أو مما كان) إلى ماينبغي أن يكون. لاعَجَب كثيراً في أن علماء النفس المعرفي المعاصرين، في بحثهم اليائس عن نموذج أو مجموعة قواعد لحل الاشكالات، يركزون على نموذج ديوي ذي الرشاقة التَي ألصقتها المسيحية في العصور الوسطى بفلسفة أرسطو الطبيعية!!

حتى الآن، يطرح كتاب «كيف نفكر» ذاته الفرق الذي حدده ديوي بين التفكير العادي، ومايسمى بـ«التفكير التأملي» الذي عني به ديوي التفكير المدرك لأسبابه ولنتائجه. ولمعرفة أسباب الأفكار- الظروف التي جرى التفكير بموجبها- لابد من تحرير أنفسنا من الجمود الذهني وأن نمنح أنفسنا قوة الاختيار من بين البدائل التي تعد مصدر الحرية الفكرية والعمل بها. ولمعرفة النتائج لابد من معرفة معناها لأن ديوي كذرائعي ومن أتباع بيرس كان مقتنعاً بأن معنى النتائج يكمن في مُحّصلاتها العملية، وفي مؤثراتها على ممارستنا وعلى العالم. يُعدُّ تأكيد ديوي على التفكير التأملي، عند العديد من المنخرطين في حركة التفكير النقدي اليوم، الرائد الحقيقي التفكير النقدي في هذا القرن.

لم يكد يمضي عقد من الزمن حتى ظهر عمل ديوي الكبير. لقد منح كتاب «الديمقراطية والتربية» استمرارية للتوجه إلى التربية المنظمة حسب نموذج التقصي العلمي، بيد أن التأكيد على التفكير في التربية قد تعزز. ينبغي أن نتعلم كيف نعلم الأطفال أن يفكروا بأنفسهم إذا ماكنا نريد الحصول على ديمقراطية جديرة بأن

يحصل المرء عليها، يُعد الفرد المفكر مهماً تماماً كأهمية مجتمع التقصي. ويبدو كما لو أن ديوي قد بدأ يشك في عدم وجود تحالف بين الديمقراطية والتصي، على الرغم من أنه يمكن جعلهما، بشيء من الجهد، متناغمين بعضهما مع بعض.

تُعد رؤية ديوي للعلاقة بين الديمقراطية والتربية، لدى العديد من القراء المعاصرين رؤية مقنعة بقوة. هناك تلميحات كثيرة تشير إلى أن المجتمع هو الحلقة الوسيطة بين الأسلوب العلمي والممارسة الديمقراطية. بيد أن هناك صعوبة تقبع في منهج ديوي لم تظهر إلابعد فترة طويلة. والمشكلة هي أن التفكير ربما لايكون حليفاً طبيعياً للعلم أكثر مما هي الديمقراطية. توجد الفروق في كتاب «كيف نفكر» ولكن الحقيقة أن كثيراً من طلبة هذه المادة، والذين يعودون بها حتى أفلاطون، يرون أن التفكير الممتاز هو تفكير فلسفي، وأن الفلسفة والعلم مغامرتان مستلقتان لايمكن اختزال إحداهما إلى الأخرى. لذلك، إذ ماكان لابد أن يصبح التفكير الجيد هدفاً أساسياً من أهداف الصف، فهل ينبغي أن يسير في خطوط التقصي العلمي أم في خطوط التقصي الفلسفي؟

هذا سؤال لم يثره ديوي قط. إذ كان حبه للفلسفة لايناقش، ولكنه نادراً ماكان يتوجه إلى مشكلة الماهية، سوى في مقالة من حين إلى حين أو من خلال إشارة عابرة يلمح فيها إلى أن المشكلة هي «النظرية العامة للتربية». وبالتالي فإن بعض الذين يستوحون رؤية ديوي يدافعون عن الفلسفة في المدارس بوصفها الطريق إلى تحسين تفكير الطلبة. بيد أن كثيرين، بمن فيهم أولئك الذي يعدون أنفسهم ديويين، قد رفضوا تلك المقاربة وتبنوا طرقاً للتطبيق أخرى.

أكثر هذه المغامرات سوء حظ هي «التربية التقدمية» التي ظهرت فوق الأفق في عشرينات القرن العشرين، وكانت قد خيبت أمل ديوي في غضون عقد من الزمان لدرجة أنه كتب «الخبرة والتربية» دحضاً لها وتنديداً. وهنالك جهد آخر للحفاظ على العهد مع ديوي هو «حركة التربية التأملية» في خمسينات القرن العشرين بزعامة إيرنست بيليز Ernest Bayles، وأتش غوردن هلفيش H.Gordon Hullfish، ولورانس ميتكالف Lawrence Meteałf وغيرهم. لقد كانت، بمعنى

من المعاني، حركة فاشلة. فقد فشلت في تقديم المناهج التي تمرّر تفكير المعلم إلى الطالب. ولكنها تعد، بمعنى آخر، ناجحة في أن مدارس التربية المهتمة فقط بالمعلمين التأمليين والتي كانت غير مبالية فيما إذا كان التفكير ينغرس في الطالب، قد تبينت هذه المقاربة وادعت أنها الآن «تُعلّم من أجل التفكير النقدي». ومن الأمثلة الرئيسة صوت المربي لويس راثس Louis Raths، الذي حاول، بصورة منطقية تماماً، استخدام نظام الحساب الديوي لحل الاشكالات كبنية «للتعليم من أجل التفكير»[1]. يمكن لمثل هذه المقاربة أن تكون عند ديوي- وعند راقس معيناً في عملية تمييز القيم الأفضل من القيم الأسوأ. ولكن عندما لم يستطع راتس الاستمرار في عمله، لأسباب صحية، أخذ اتباعه العمل على عاتقهم وحولوا مقاربته إلى «توضيح القيم» وهي مقاربة لاتكون فيها قيمة أفضل أو أسوأ من أية قيمة أخرى. وهكذا فإن مابدأ كنموذج للتفكير النقدي قد انتهى في وقت قصير إلى تفكير لانقدي.

هنالك إسهام آخر أكبر أهمية بكثير قدمه كل من بي. أو تانيل سميث B.Othanel Smith وروبرت إينيس Robert Emis اللذان كانت طبعتهما «اللغة ومفاهيم التربية»[2] التي أكملها إسرائيل شيفلر Israel Scheffler بعمله «لغة التربية»[3]من بين الجهود المبكرة في الولايات المتحدة لفحص الجوانب اللغوية والمنطقية للتربية. ففي عام ١٩٦٣ نشر إنيس في مجلة «هارفارد إديوكيشونال ريڤيو» Harvard Educatimal Review «تعريف للتفكير النقدي»[4]. وهي مقالة

١- لويس إي. راثس، وسلمى واسرمان Selma Wassermann وآرثر جونز Arthur Jones، وأرنولد روتشتاين Arnold Rothstein، «التعليم من أجل التفكير» (١٩٦٧م)، الطبعة الثانية (نيويورك: مطبعة كلية المعلمين، ١٩٨٦م).

٢- شيكاغو، راند ماك نالي Rand Mc Nally، ١٩٦١م.

٣- سبرينغ فيلد Spring Field، III: سي. سي. توماس C.C Thomas، ١٩٧٨م.

٤- ٣٢: ١ (١٩٦٢)، ٨١-١١١.

قُدر أن يكون لها تأثير واسع النطاق على المفهوم المتطور للتربية من أجل التفكير. إن إنيس، بماله من خلفية في المنطق (إذ كان هو مؤلف «المنطق للمعلمين»[1]. وهو نص منطقي جميل ولكنه لم يقل شيئاً حول كيفية تعليم المنطق بأفضل مايمكن)، لقد استمر في التعامل مع تعريفه للتفكير النقدي لكي يمنحه القوة المنطقية والصلة التربوية اللتين يتطلبهما بلاشك. فهو الآن يعرف المصطلح على النحو التالي: «تفكير عقلاني حصيف يساعدنا على أن نقرر مانؤمن به ومانفعله». ظلت هذه الصياغة تتمتع بشعبية كبيرة أكثر من كل منافساتها. ويبدو لغير الفلاسفة خاصة أنه أصاب الهدف.

ولدى بحثنا عن إسهامات ديوي المتميزة في حركة التفكير النقدي لانستطيع حصر تلك الاسهامات في أفكاره المتعلقة بالتفكير التأملي. وينبغي ألا ننسى أن ديوي يخلق حالة قوية في «الخبرة والطبيعة»[2] من فهم الفلسفة على أنه نقد (هذا هو الفهم الذي تابعه بيردسلي في عمله الأساسي «علم الجمال: إشكالات في فلسفة النقد» [١٩٥٨م]). لقد وضع ديوي الفلسفة كصيغة غير علمية خاصة من المعرفة المتعلقة بمحاكمة القيم عقليا كصيغة فريدة من صيغ التقصي- وهي «محاكمة المحاكمة، ويُعد النقد» (ص، ٣٩٨). أولئك الذين لايرون سوى علاقة ضئيلة بين التفكير النقدي والفلسفة، يفعلون خيراً لو أعادوا قراءة الفصل الأخير من عمل ديوي الكبير في المتيافيزيقا الذي أشرت إليه.

مهارات تحليلية وأهداف معرفية

ربما يرى البريطانيون علاقة طفيفة بين ظهور التفكير النقدي في الولايات المتحدة واهتمامهم الخاص في تطوير فلسفة تحليلية للتربية لم يكونوا مدركين للمتضمنات العملية التي يحويها عملهم الفلسفي: لم يظهر أول نص بريطاني في التفكير النقدي حتى عام ١٩٨٨م. (كان ذلك هو المجلد الذي حرره أليك فيشر «التفكير النقدي»: مجريات المؤتمر البريطاني الأول حول المنطق اللاصوري والتفكير النقدي»)[3].

---

١ - إنجلوود كليفس، آن. جي .N.J: بريتنس هول، ١٩٦٩م.

٢- الطبعة الثانية، لاسال Lasalle، III: «محكمة مفتوحة»، ١٩٢٩م.

٣- نورويتش Norwich: جامعة أنجليا الشرقية University of East Anjlia، ١٩٨٨.

ومع ذلك، فإن سلسلة من المحاضرات العامة التي ألقيت في جامعة لندن في مطلع عام ١٩٦٥ قد كُرست إلى الجوانب المنطقية والمفهوماتية للتعليم والتعلُّم. وكان المحاضرون التالية أسماؤهم الأعلام الأولى في ميدان التأمل الفلسفي في العملية التربوية: آر. أس. بيترز R.S. Peters، ودي. دبليو. هاملن D.W. Hamlyn، وغلبرت رايل Gilbert Ryle، وميشيل أوكس هوت Michael Oakes hott. بعد سنتين، حرّر بيترز مجموعة بعنوان «مفهوم التربية»[1] التي تشكل هذه الكلمات لُبَّها. كما كتب آخرون مقالات إضافية، منهم: بول هيرست Paul Hirst، وآر. أف. ديردن R.F. Dearden، والأمريكيان إسرائيل شيفلر، وماكس بلاك، والاسترالي جون باسمور John Passmore. كانت مقالة باسمور «حول التعليم ليكون نقديا» آخر مقالة في المجموعة ولكنها الأولى التي اعترفت بالحاجة إلى تفعيل الخطاب النظري الذي ساد الاسهامات الأخرى. ومازالت مقالته حتى يومنا هذا نموذجاً متألقاً من نظرية التفكير النقدي. إنها تتعامل بفاعلية مع مسألة المهارات المعرفية، وبفاعلية أكبر مع النزعات التي يحتاج إليها المفكرون النقديون أو يحتاجون إلى تطويرها.

إن ذكر المهارات المعرفية يقودنا إلى جزء من الخلفية الأكاديمية ذي صلة أعلى بالموضوع برزت منه حركة التفكير النقدي. ففي خمسينات القرن العشرين امتلأت الأبحاث والممارسات التربوية بإشارات إلى «الأهداف السلوكية» في غرفة الصف. وفي جامعة شيكاغو سأل بنيامين بلوم Benjamin Bloom وزملاؤه أنفسهم: «ماشأن الأهداف المعرفية؟» و«ماشأن المهارات اللازمة لتحقيق هذه الأهداف؟» وهكذا ولد كتاب «تصنيف الأهداف التربوية، المجلدا: المجال المعرفي» حرَّره سلوم وغيره،[2] الذي كان في نظر الكثير من أساتذة التربية والكثير من المعلمين الكلمة الأخيرة في التربية في النصف الأخير من القرن العشرين. لقد كان الكتاب ومازال مفيداً على الرغم من الغياب الفاضح (ويمكن للمرء أن يقول

١- نيويورك: مطبعة هيومانيتيز Humanities، ١٩٦٧م.

٢- نيويورك: ماك كي Mc Key، ١٩٥٦م.

الغياب النقدي) لأهداف المحاكمة المنطقية. ولكن من أكثر جوانبه المؤثرة كان التسلسل الهرمي الذي اقترحه، فقد وضع مجرد التذكر (لمعرفة خاملة) في أدنى منزلة. وبصعودنا نجد الفهم، والتحليل، والتركيب، ونجد في قمة الهرم التقويم. ويعد ذلك لدى العديد من مزاقبي المشهد التربوي نقلة تحول باتجاه التفكير النقدي؛ إذ قُلل من شأن المعرفة ورُفع من شأن التفكير التقويمي، وربما كان هذا ماقصده بلوم وجماعته. يمكن للمرء أن يعيب تفاصيل النظام الهرمي (فقد قال نيلسون غودمان Nelson Goodman بعد ذلك بكثير إن التقويم ليس عملية ذُرَوِيّة، بل هو عملية تطويرية أداتية)[1]. بيد أن الطريق بدت سالكة أكثر أمام إنشاء التفكير النقدي كهدف كبير للنظام التربوي.

تكون انحناءات ومنعطفات القدر، في التربية، خاضعة للصدفة، والذي حدث لبلوم كان كالذي حدث لديوي قبل نصف قرن لدى ظهور التربية التقدمية. إذ اكتشف ديوي أن أفكاره، عند انغماسها فجأة في السياق التربوي دون أن يكون مستعداً لذلك، قد فُسّرت وحُولت إلى شيء مخالف تماماً لمقاصده. وكذلك كان السياق الذي انخرطت فيه أفكار بلوم سياق سيادة النظرية البياجيّة، وهي القوة المهيمنة في علم نفس الطفل منذ ثلاثينات القرن العشرين إلى نهاية سبعيناته. فقد كان بياجيه Piaget، في معظم حياته (لقد تراخت أفكاره في السنوات الأخيرة من عمره) يعتقد «أن الوجود الذهني للأطفال أمر ملموس»- وعاطفي ويمكن إدراكه حسياً. يجب ألا يُعهد إليهم بأفكار مجردة يشوهونها ويسيئون فهمها بسبب جهلهم. والتربية هي مسألة الوصول إلى وقت ينزع فيه الطلبة عنهم أساليب التفكير الطفولية ويذعنون للحقيقة- أي الطريقة التي يفهم فيها الكبار الأمور. وربما لايتوقع من الطلبة أن يتعاملوا مع الأفكار حتى المرحلة الأخيرة من المدرسة الثانوية أو حتى الكلية.

عندما اخترقت مفاهيم بلوم الامبراطورية البياجية في التربية أُضفي عليها تفسير أتاح لها بأن تشكل خليطة كاملة مع بياجيه: فالنظام الهرمي كان لابد أن يفهم

١- لغات الفن (إنديانا بوليس Indiana Polis: بوبز- ميريل Bobbs Merrill، ١٩٦٨م)، ص٢٦٢.

كنظرية مراحل تطورية. كما أتاحت عمليات التفكير المحسوسة لدى الأطفال في سنواتهم الأولى أن يقوموا بأكثر من مهام التذكر قليلاً، ولكن كان بإمكانهم أن يصعدوا مرحلة مرحلة، إلى أن يصلوا في النهاية إلى مستوى الكبار، وهو مستوى مرحلة التقويم الذي يعد قمة العملية التربوية كلها.

كانت النتيجة الصافية لكل ذلك هي منع تعليم التفكير النقدي للأطفال. فلدى إعطاء الأطفال الصغار التفسير الطولاني التطوري لم يستطيعوا عرض أفكارهم أو تعليل آرائهم أو وضع عملياتهم المنطقية موضع التنفيذ. لم يتهيأ المربون، إلا في أواخر سبعينات القرن العشرين بعد استنفاذ حركة الرجوع إلى الأساسيات، إلى إعادة فحص افتراضاتهم حول المعرفة والتفكير، ولم يستطع علماء النفس أيضاً إلا في ذلك الحين إعادة فحص آرائهم حول بياجيه وڤايغوتسكي. ولم يساور المربين إلا في سبعينات القرن العشرين شكٌ في أن الطلبة قد جُرِّدوا من التجريد وأن ذلك يمكن علاجه عن طريق تعليمهم المحاكمة المنطقية عبر الفلسفة، وتعليمهم الفلسفة عبر المحاكمة المنطقية.

ظهور المنطق اللاصوري

تعاظم زخم حركة التفكير النقدي تعاظماً كبيراً في أواخر سبعينات القرن العشرين مع تشكل ماعُرف بالمنطق اللاصوري. إذ كانت مجموعة من المناطقة المنشقين ينادون بمنطق مُؤلَّف أكثر مع اللغة الطبيعية ويمكن مواءمته بصورة أفضل من مواءمة المنطق الكلاسي أو المنطق الرمزي ليساعد الطلبة على إجراء محاكمات منطقية بفاعلية أكبر. عقد مؤتمر لهذه الغاية في جامعة ويندسور في كندا عام ١٩٧٨ وأسفر ذلك عن ظهور صحيفة نيوزلتر أوف إنفورمال لوجيك Newsletter of Informal Logic (أصبحت فيما بعد «صحيفة المنطق اللاصوري Journal Of Informal Logic). أعلن العدد الأول من «نيوزلتر» عقيدة المجموعة: «إن تصورنا واسع وليبرالي ويغطي كل شيء بدءاً من القضايا النظرية (نظرية المغالطة والمناقشة) حتى القضايا العملية (مثل كيفية عرض بنية المناقشات العادية بأفضل صورة) إلى المسائل التدريسية (كيفية تصميم مقررات التفكير النقدي؛ وأي نوع من المواد ينبغي

استخدامها)[1]. من بين الذين حضروا مؤتمر ويندسور رجال مازالوا في طليعة علماء المنطق اللاصوري، مثل: رالف جونسون وجي. أنتوني بلير (محرران لنيوزلتّر Newsletter)، وهوارد كاهان Howard Kahane وميشيل سكريفيين Michael Scriven ودوغلاس والتون Douglas Walton وروبرت إينيس، وأليكس ميكالوس Alex Michalos. والواقع أن دور سكريفين في تشكيل حركة المنطق اللاصوري كان بالفعل دور الأب المؤسس للحركة وفي إسهامه الذي قدمه في المؤتمر عبر عن اعتقاده بأن الحركة سوف «تنقذ الفلسفة» وسوف «تظهر نفسها في التعليم المحسّن للمهارات الأساسية»[2].

ربما طرحت عبارة «المنطق اللاصوري» في استخدام غلبرت رايل لهذه العبارة في مقالته «المنطق الصوري والمنطق اللاصوري»[3]. ومما لاشك فيه أن تحليل اللغة الطبيعية لويتنغشتاين وأوستن Austin ورايل قد أسهم كثيراً في تمهيد الطريق لحركة المنطق اللاصوري. إن عدد الذين رفدوا هذه الحركة أكثر من أن يتسع المقام هنا لذكرهم، ولكن من بين أولئك الذين أقاموا جسوراً بين التحليل اللغوي والتفكير النقدي عن طريق المنطق اللاصوري، يمكن أن نذكر بول غرايس Paul Grice وستيفن تُولمِن Stephen Toulmin وروبرت فوجلين Robert Fogelin وسي. أل. هامبلين C.L.Hamblin وروبيرت كروشيه- وليامز Rupert Crawshay- Williams إضافة إلى ميشيل سكراڤين. يعد المنطق اللاصوري الآن في طور إنتاجي غزير، مع عدد كبير من الكتب المقررة التي تنشر كل سنة ومع التأكيد المستمر على صلته بالتفكير النقدي.

في حين أن المنطق اللاصوري كان حديثاً جداً في بعض الطرق، فإنه كان قديماً جداً في طرق أخرى. سوف ننحي جانباً، للحظة، جذوره في الفلسفة القديمة، وبوجه خاص، في فلسفة أرسطو (تماماً كما ننحّي، آنياً، جذور التفكير

١- رالف جونسون Ralph Johnson وجي: أنتوني بلير J.Anthony Blair في «المنطق اللاصوري» ١:١ (يوليو/ تموز ١٩٧٨م)؛١٤

٢- في المصدر السابق نفسه، ص، ٥.

٣- «معضلات» (مطبعة جامعة كمبردج، ١٩٦٦).

النقدي في سقراط والسفسطائيين). ومع ذلك، لم تنته دراسة البلاغة بسبب الأقدمية، بل مازالت تراثاً حياً حتى اليوم، ويدين العديد من أولئك المنخرطين في حركة التفكير النقدي وحركة المنطق اللاصوري بكثير من وحيهم ومهارتهم إلى ذلك التراث والواقع، إذا ماكان للفلسفة القارية أن تُربط بنشوء التفكير النقدي فإن من أوثق الروابط عمَلَ كُتَّابٍ مثل حاييم بيريلمان Chain Perelman وبول ريكور Paul Ricoeur، وآي. إي. ريتشاردز I.A.Richards، وآرن نابيس Arn Naess، وهانس بلومينبيرغ Hans Blumenberg وهانس- جورج غادمر Hans- Gearge Gadamer وجاك ديريدا Jack Derrida حول البلاغة، وحواراتُهم.

لقد هاجم علماء المنطق اللاصوري وعلماء البلاغة المشكلة ذاتها من اتجاهين مختلفين، وفي أحسن الأحوال يمكن أن يلتقيا في مكان ما في منتصف الطريق، كفريقين يشيدان نفقاً تحت نهر وقد بدأ كل منهما من الطرف المقابل للآخر من النهر. كلاهما يتفحصان الادعاءات بالعقلانية (ولذلك فهما مهتمان بنظرية العقلانية). بيد أن علماء المنطق اللاصوري يتحركون باتجاه تصور جديد للعقلانية بفضل توسيع مفهوم المنطق وتهذيبه، في حين يفعل علماء البلاغة ذلك عن طريق فحص الكتابة التي ليست منطقية صورية أو تبدو أنها ليست منطقية صورية، في محاولة لتحديد التعليلات التي يدعيها مثل هذا النثر ليكون عقلانياً. فضلاً عن أن كليهما يميلان إلى التركيز على المناقشة، ولكن أحد الفريقين يؤكد على قوة النقاش المقنعة، في حين يركز الفريق الآخر على قوته المنطقية.

مداولات أخرى، وأصوات أخرى

كما أن البلاغيين والمناطقة اللاصوريين يدعمون التفكير النقدي من اتجاهين مختلفين، كذلك الفلاسفة ينزعون إلى تأكيد المكون السببي في التفكير النقدي في حين أن غير الفلاسفة (وخصوصاً العلماء) ينزعون إلى تأكيد مكوِّن حل الاشكالات (أو مكوِّن صنع القرار). ليست مقاربة حل الإشكالات في التربية العلمية والمهنية والفنية بالأمر الجديد؛ فقد استخدمت عقوداً من الزمان، خصوصاً في مدارس الهندسة، وكذلك في الرياضيات والفيزياء والكيماء وعلم الأحياء

والطب. من الغلال الأحدث مقررات حل الاشكالات ونظريات حل الاشكالات المعممة بدلاً من المقررات والنظريات المتخصصة. وعقد مؤتمر «حل الاشكالات والتربية» في جامعة كاريني- ميلون عام ١٩٧٨ جمع العديد من الباحثين في المعرفة لمقارنة طُرقهم في التعامل مع نظرية حل الاشكالات وأساليب ذلك. كان البعض متفائلين أكثر من سواهم في احتمال إيجاد طرق معممة لحل الاشكالات بفضل تجاوز استظهار الطرق التوجيهية المحددة المبنية على المعرفة في مجال معين. ومن بين أكثر العلماء أملاً هم علماء النفس المعرفي مثل ريموند نيكرسون Raymond Nickerson وألن كولنز اللذان كانا يطوران نظريات «التلمذة المعرفية» التربوية.

هنالك رابطة أخرى يمكن تتبعها على الرغم من أنها أكثر غموضاً: وهي أنها رابطة بين التفكير النقدي والفلسفة التطبيقية. إذ إن الفلسفة التطبيقية لم تنظم نفسها إلا في منتصف ثمانينات القرن العشرين. فقد جذبت في بريطانيا نجوماً مثل ريتشارد هير Richard Hare وإي. جي. أيَر A.J.Ayer، أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد كان علماء مايسمى بالفلسفة البحتة عازفين عن العبور من أجل دعم فرع من الفلسفة مستعد لأن يتلوث بالتعامل مع القضايا العملية للحياة. أما الآن فتوجد صحف عديدة تعالج الفلسفة التطبيقية وتنشر مقالات تبين أثر التفكير الفلسفي على القضايا في التربية والعمل والقانون والرعاية الصحية والبيئة والحكومة.

ربما يبدو أن الفلسفة من أجل الأطفال يمكن أن تكون نسخة من التفكير النقدي وضعت تحت عنوان الفلسفة التطبيقية، وكان ذلك خير مكان لها: إذ إنها مثال واضح على الفلسفة المطبقة في التربية بهدف إنتاج طلاب يتمتعون بكفاءة محسنة في المحاكمة المنطقية والمحاكمة العقلية. هنالك، على أية حال، بعض الفروق الهامة، ليس أقلها أن صيغاً من الفلسفة التطبيقية تمثل تدخلاً من قبل الفلاسفة بقصد توضيح إشكالات تواجه من هم ليسوا فلاسفة، أو حلها، في حين أن الفلسفة من أجل الأطفال تُعَدُّ تدخلاً يهدف إلى جعل الطلبة يتفلسفون من تلقاء أنفسهم.

وأخيراً، كان هنالك، من بين الذين انخرطوا في حقل التربية، من هم مِن بين الأوائل الذين ناصروا التفكير النقدي. يحضرني من هؤلاء هيلدا طابا Hilda Taba، وجيمس شيفر James Shaver، وفيليب فينيكس Philip Phenix، وفريمان بتس Freeman Butts، وتوماس غرين Thomas Greene، إضافة إلى من هم أحدث من هؤلاء، مثل آرثر كوستا Arthur Costa، ورون براند Ron Brandt، وباري بيتر Barry Beyer.

لقد ركزت على أولئك الذين أسهموا إيجابياً في تطوير التفكير النقدي وترويجه في التربية، الأمر الذي أسفر عن أني لم أعالج أولئك الذين كان اهتمامهم أكثر عدائية. وسوف يتعرض لهؤلاء تاريخ شامل لحركة التفكير النقدي. على أية حال، من المفيد في هذه المناسبة أن نذكر عمل جون ماك بيلك بعنوان «التفكير النقدي والتربية» الذي جعل التفكير النقدي موضوعاً مستقلاً بذاته مهمته تعليم التفكير بدلاً من التسليم بأن التفكير منهج نوعي معرفي، ولايمكن تعزيزه ورعايته إلا ضمن سياق الأنظمة الفردية. وبالتالي جرى حوار بين ماك بيك وأولئك، من أمثال روبرت إينيس وريتشارد بول، الذين يدافعون عن مفهوم تعليم المهارات الشاملة في مقررات منفصلة مستقلة[1]. ففي حين أن نقاطاً عديدة طرحها ماك بيك ضد التفكير النقدي صحيحة بعض الشيء، فإنه يبدو مخطئاً بوضوح فيما يتعلق باعتقاده بأن تعليم التفكير كله ينبغي أن يكون منهجاً نوعياً معرفياً، لأنه يتجاهل المثال المقابل الفاضح، ألا وهو الفلسفة. إن حقيقة وجود الفلسفة والمنطق، جنباً إلى جنب مع حقيقة كونهما نظامين معياريين مهتمين بتحديد التفوق الذي ينبغي أن يكون في التفكير - تُعَدُّ هاتان الحقيقتان بحد ذاتهما دحضاً لرفض ماك بيك مفهوم وجود نظام معرفي مكرّس نوعياً لتعليم التفكير كنشاط مستقل ذاتياً.

١- انظر جون إي. ماك بيك، «التفكير النقدي والتربية» (نيويورك: سينت مارتن St. Martin's، ١٩٨١): ريتشادر دبليو. بول، «أخطاء ماك بيلك»، المنطق اللاصوري ٧: ١ (شتاء عام ١٩٨٥م): ٣٥-٤٣؛ جون إي. ماك بيك، «نقد بول للتفكير النقدي والتربية»، المصدر السابق نفسه، ص٤٥-٥٤.

كان هذا عرضاً موجزاً للمصادر الحديثة لحركة التفكير النقدي. إنها حركة يصعب تحديد هويتها بالذات- أي علاقتها بالفلسفة، على سبيل المثال، من جهة، وعلاقتها بالتفكير الإبداعي، من جهة أخرى. بيد أن محاولتها للتغلب على هذه الصعوبة تُعَدُّ سبباً هاماً لتكون ذات قيمة عندنا.

* * *

٦- تعريف وظيفي للتفكير النقدي

من بين الفضائل الفكرية البارزة المختزنة في العالم القديم «المعرفة والحكمة». كانت المعرفة ضرورية لحالات تُتخذ فيها القرارات بالوسائل العقلية كالعلاقة بين الأسباب والنتائج (العلة والمعلول)* أو بين الوسيلة والغاية. أما الحكمة فكانت ضرورة للحالات التي لايمكن البت فيها عقلياً والتي يُعتمد فيها، بدلاً من ذلك، على الأحكام السليمانية** فقط.

كانت المعرفة في مجتمعات عالية الاستقرار ومحكومة بالتقاليد، تفهم غالباً كمخزون احتياطي يُنقل من الأجيال الأكبر إلى الأجيال الأصغر. كان يعتقد أنها بنية خالدة من الحقائق قابلة أبداً للتطبيق على عالم لايتغير. ومع ذلك كانت المعرفة التقليدية تغدو في أزمنة التغيير، غير قابلة للتطبيق، أو قديمة مهجورة. وكان يتم التأكيد، بدلاً منها، على المرونة والإبداع الفكريين. أما الحكمة فقد تعهدها الرواقيون وسواهم بالرعاية استعداداً لما يمكن أن يحدث، سواء كان ذلك خيراً أم شراً.

لم نعد نقسم الأشياء بالطريقة التي كان يتبعها الأقدمون. وبظهور العلم التجريبي الحديث، لم يَعُد يُنظر إلى جبال المعرفة المتراكمة في الماضي بهلع. ويبدو أن مفهوم الحكمة قد أصبح أكثر بُعدا من قبل.

---

* العلة والمعلول: وضعها المترجم بين قوسين لأنها غير موجودة في النص الأصلي.

** السليمانية: نسبة إلى سليمان الحكيم

(المترجم)

ومن جهة أخرى، نحن على استعداد للاعتراف بأن الخبرة الماضية ليست دائماً دليلاً لمستقبل يعتمد عليه، الأمر الذي يجعل من الضروري إجراء محاكمات عقلية للاحتمالات. ومع ذلك فإنه في مثل هذه الحالات غالباً مانميل إلى القفز إلى النتائج وإصدار تعميمات كاسحة تكشف عن تحيزاتنا وتحاملاتنا. كما أن فهمنا المنطقي ليس معصوماً عن الخطأ، طالما أن المنطق لايناسب لغتنا اليومية والعالم المحيط بنا إلابصورة غير كاملة، إننا مدعوون باستمرار إلى إجراء محاكمات عقلية منطقية لم يُهيئنالها عقلنا ولاخبرتنا.

أصبحنا، في السنوات الأخيرة، أكثر وعياً للهوة السحيقة، التي تفْصل التفكير الذي أعَدَّتنا له المدارس على القرارات التي نُدعى إلى اتخاذها في حياتنا اليومية. كما أصبحنا ندرك خطورة التمسك بمثل هذه المعرفة التي نمتلكها دون نقد وتمحيص. وبالتالي حدث انعطاف في التربية الحديثة نحو مايسمى بالتفكير النقدي.

إذا ماأردنا أن نرعى التفكير النقدي ونعززه في المدارس والكليات، فإننا نحتاج إلى مفهوم واضح عن ماهية هذا التفكير وعما يمكن أن يكون. إننا بحاجة إلى معرفة معالمه المحدّدَة، ونتائجه المميزة، والشروط الهامة التي تجعله ممكناً. فلنبدأ بالنتائج.

تعد نتائج التفكير النقدي أحكاماً

إذا مالجأنا إلى التعريفات الحالية للتفكير النقدي، فلايسعنا إلا أن نفاجأ بواقعة أن المؤلفين يؤكدون على نتائج مثل هذا التفكير ولكنهم يفشلون، بوجه عام، في ملاحظة خصائصه الجوهرية. وفوق ذلك كله، فإن النتائج المحدّدة تميلُ إلى أن تكون محصورة في الحلول والقرارات. وهكذا نجد كاتباً يُعرّف التفكير النقدي بأنه «عمليات واستراتيجيات وتمثيلات ذهنية يستخدمها الناس في حل الاشكالات واتخاذ القرارات وتعلُّم مفاهيم جديدة[1]. ومن المفاهيم الأخرى للتفكير النقدي

---

١ - روبرت ستيرنبيرغ Robert Sternberg، «التفكير النقدي: طبيعته، قياسه وتحسينه»، في طبعة فرانسيه آر. لنك Frances R.Link، «مقالات في الفكر» (الاسكندرية Va:ASCD، ١٩٨٥)، ص٤٦.

هو أنه «تفكيـر تأملي منطقي مُركَّزٌ على تحـديد مـايجب الاعـتـقـاد به ومـا ينبـغي فعله»[1].

يُزودنا هذا التعريفان بتنوير غير كاف؛ إذ إن النتائج (الحلول، القرارات، اكتسابات المعرفة) ضيقة جداً، والخصائص المُعَرِّفة (منطقي، تأملي) التي توحي بها غامضة جداً. فمثلاً، إذا ماكان التفكير النقدي أي تفكير يسفر عن قرارات، فإن اتخاذ قرار بشأن الطبيب الذي ينبغي الذهاب إليه عن طريق التقاط اسمه عشوائياً من دليل الهاتف يَعُدُّ تفكيراً نقدياً. علينا توسيع نطاق النتائج وتحديد الخصائص المعرِّفة، وبيان العلاقة فيما بينهما.

لقد اقتُرِحَ فيما سبق أن الأهتمام الحالي بالتفكير النقدي إن هو إلاّ من بقايا الاهتمام القديم بالحكمة. من الجدير أن نلتفت إلى هذه النقطة قليلاً. ماهو مفهوم الحكمة؟ هناك عبارات تعد مترادفة لتعريف الحكمة هي «محاكمة عقلية ذكية»، و«محاكمة عقلية رائعة»، و«محاكمة عقلية معالجة بالخبرة». إننا لانفشل في ملاحظة كيف أن مصطلح «محاكمة عقلية» يبرز بصورة مُفاجئة باستمرار[2].

ولكن ماهي المحاكمة العقلية؟ وهنا يوحي اللجوء، مرَّةً أخرى، إلى تعابير مكافئة، بأن المحاكمة العقلية هي تشكيل آراء أو تقديرات، أو نتائج. فهي لذلك تحوي أموراً، مثل حل الاشكالات، واتخاذ القرارات، وتعلم مفاهيم جديرة، ولكنها أكثر شمولية وأكثر عمومية.

أما فيما يتعلق بالحكمة، فقد شرحت، عموماً، بأن الحكماء هم الذين يمارسون محاكمة عقلية جيدة. فما الفرق بين مجرد المحاكمة العقلية والمحاكمة العقلية الجيدة؟ ليس هذا التمييز غير مألوف؛ فنحن عادة نميز بين مجرد الغناء

١- روبرت. أنش. إينيس، «تصنيف نزعات التفكير النقدي وقدراته»، في طبعتي جوان بويكوف بارون Joan Boykoff Baron، وروبرت جي. ستيرنبرغ، «تعليم مهارات التفكير: النظرية والممارسة (نيويورك؛ فريمان، ١٩٨٧)، ص. ١٠.

٢- من أجل بحث ثاقب في المحاكمة العقلية، أنظر جوستوس بوتشلر Justus Buchler، «نحو نظرية عامة للمحاكمة العقلية البشرية» (نيويرك: مطبعة جامعة كولومبيا، ١٩٥١).

والغناء الجيد، وبين مجرد العيش والعيش برخاء. وليس من غير المألوف التمييز بين مجرد التفكير والتفكير بطريقة جيدة.

إن خط التقصي الذي مازلنا نتبعه هو خط يبين أن المحاكمة العقلية سليلة حديثة لمفهوم الحكمة القديم، وأنها في الوقت نفسه، السمة الرئيسة للتفكير النقدي. ربما كانت النقطة التي وصلنا إليها حيث نريد كيف تختلف المحاكمة العقلية العادية عن المحاكمة العقلية الجيدة، نقطة تستحق الوقوف عندها لدراسة بعض التوضيحات.

حيثما لايمتلك المرء معرفة وخبرة فحسب، بل يطبقها في الممارسة، فإننا نشاهد أمثلة واضحة من المحاكمة العقلية. فالمهندسون المعماريون والمحامون والأطباء مهنيون يتضمن عملهم بإستمرار إجراء محاكمات عقلية. ويصح الأمر كذلك فيما يتعلق بالمؤلفين الموسيقين والرسامين والشعراء، وصحيح أيضاً فيما يتعلق بالمعلمين والمزارعين وعلماء الفيزياء النظريين؛ فكلهم يجرون محاكمات عقلية كجزء من ممارسة مهنهم وحياتهم. كما أن الأمر صحيح كذلك فيما يتعلق بأي منا عندما نكون في مواقف أخلاقية: إذ علينا أن نجري محاكمات عقلية أخلاقية. هناك محاكمات عقلية عملية ومنتجة ونظرية، كما قال أرسطو. وبقدر مانقوم بمثل هذه المحاكمات العقلية، يقال إننا نتصرف بحكمة.

المهنيون الجيدون يجرون محاكمات عقلية جيدة بشأن ممارستهم وبشأن موضوع ممارستهم أيضاً. فالطبيب الجيد لايشخص مرضاه تشخيصاً جيداً ويصف لهم الوصفات الناجعة فحسب، بل يجري كذلك محاكمات عقلية جيدة فيما يتعلق بالدواء وقدرة المريض على تعاطيه. إن المحاكمة العقلية الجيدة تأخذ بالحسبان كلّ شيء له صلة بالموضوع بما في ذلك المحاكمة العقلية ذاتها.

المحاكمة العقلية، إذن، تحديد- للتفكير أو الكلام أو الفعل أو الابداع. فأية إيماءة، كالتلويح باليد، يمكن أن تكون محاكمة عقلية؛ وأي مجاز مثل «جون هو دودة» يعد محاكمة عقلية، وأية معادلة مثل $e=mc^2$ تعد محاكمة عقلية جيدة إذا

كانت نتاجاً لأفعال جرى أداؤها بمهارة ووجهت أو يُسّرت بأدوات وإجراءات مناسبة. فإن نظرنا الآن إلى عملية التفكير النقدي وحددنا خصائصها الجوهرية، سنكون في موقع أفضل لفهم علاقتها بالمحاكمة العقلية. ويمكنني القول إن التفكير النقدي هو تفكير ١- يُيسِّر المحاكمة العقلية لأنه ٢- يعتمد على المعايير[1]، و ٣- ذاتي التقويم، و٤- حساس للسياق.

التفكير النقدي يعتمد على المعايير:

إننا نشك بوجود علاقة بين مصطلحي «نقدي» و«معايير» لأنهما متشابهان ولكل منهما سلف مشترك. كما أننا نألف عبارة ناقد كُتُب، وناقد موسيقى، وناقد أفلام، ومن الشائع الافتراض بأن من يُعدُّ نقدهم من بين هؤلاء ممتازاً هم أولئك الذين يستخدمون معايير موثوقة.

كما أننا ندرك وجود علاقة بين المعايير والمحاكمة العقلية، لأن المعيار يُعَرَّف غالباً بأنه «قاعدة أو مبدأ يستثمر لإجراء محاكمات عقلية». لذلك، يبدو من المنطقي الاستخلاص بأن هنالك نوع من العلاقة بين التفكير النقدي والمعايير والمحاكمة العقلية. وتوجد العلاقة، بالطبع، في حقيقة أن التفكير النقدي هو تفكير ماهر، والمهارات نفسها لايمكن أن تُعَرَّف بدون معايير يمكن بفضلها تقييم الأداءات الماهرة. وهكذا فإن التفكير النقدي يمكن أن يستخدم المعايير ويمكن أن يُقَوَّم بالأحتكام إلى المعايير، معاً.

فضلاً عن أنه من المفيد النظر فيما يمكن أن يكون التفكير اللانقدي. إن التفكير اللانقدي يوحي بأنه تفكير ضعيف وغير منتظم وعشوائي، واتفاقي، وبلابنية. وحقيقة أن التفكير النقدي يمكن أن يعتمد على المعايير توحي بأنه جيد التأسيس، ذو بنية ومعزز. ويبدو أنه مقنع ويمكن الدفاع عنه فكيف يحدث هذا؟

١- يمكن أن نجد مناقشات مفيدة لطبيعة المعايير في «نظرية المعايير الهامة»، لمشيل أنثوني سلوت Micheal Anthony Slote، صحيفة الفلسفة ٦٣: ٨ (ابريل/ نيسان ١٩٦٦)، ٢٢١-٤، وفي «منطق المعايير» لمشيل سكرايفن Michael Scriven، صحيفة الفلسفة ٥٦ (أكتوبر/ تشرين أول، ١٩٥٩)، ٨٥٧-٦٨..

عندما ندعي أمراً أو نقول رأياً نكون عرضة للنقد مالم نستطع دعم ذلك الادعاء أو الرأي. ولهذا ينبغي أن نسأل أنفسنا أسئلة كهذه: «متى تتعرض أفكارنا للهجوم، وإلى من نحتكم؟»، «متى تُفَنَّدُ ادعاءاتنا، وبم نستشهد؟»، «متى تكون تأكيداتنا غير مقنعة وماذا نقتبس من الشواهد لتعزيزها؟» وفي محاولتنا الإجابة على أسئلة كهذه فإننا ندفع إلى أن نرى ضرورة دعم ادعاءاتنا وآدائنا بأسباب. فما هي العلاقة القائمة بين الأسباب والمعايير؟

المعايير هي أسباب؛ إنها نوع واحد من الأسباب، وهو نوع موثوق بصفة خاصة. فإذا ماكان علينا أن نصنف الأشياء وصفياً أو تقويمياً- وهاتان مهمتان هامتان جداً- فإن علينا استخدام أكثر الأسباب التي نستطيع إيجادها موثوقية، وهذه الأسباب تعد معايير تصنيفية أو تقويمية. ربما تلقى المعايير قبولاً عاماً عالي المستوى، وربما لاتلقى ذلك، ولكنها تلقى قبولاً عالي المستوى، واحتراماً رفيعاً في مجتمع المحققين الخبراء. إن الاستخدام المجدي لمثل هذه الأسباب المحترمة هو توطيد الحقيقة الموضوعية لمحاكماتنا العقلية المنظورية والوصفية والتقويمية. وهكذا يقيم المهندسون المعماريون مبنى باستخدام معايير مثل: المنفعة، والسلامة، والجمال؛ ويجري القضاة محاكماتهم بمساعدة معايير مثل: الشرعية، واللاشرعية؛ ومن المفترض أن يعتمد المفكرون النقديون على معايير خاضعة لاختبار الزمن مثل: الصلاحية، والبيّنات الاثباتية، والتماسك. إن أي مجال من مجالات الممارسة- كالأمثلة المضروبة أعلاه في الممارسة الهندسية المعمارية، والممارسة القضائية، والممارسة المعرفية- ينبغي أن يكون قادراً على اقتباس المعايير التي تتوجه بها تلك الممارسة:

إن المساكن الفكرية التي نقيم فيها هي غالباً سيئة الإنشاء؛ ويمكننا تدعيمها بتعلُّم التعليل بطريقة منطقية أكثر. ولكن ذلك لن يكون ذا عون كبير إذا ماكانت الأرض أو الأساسات التي تستقر عليها إسفنجية. إننا بحاجة لأن نرسي ادعاءاتنا وآرائنا، كباقي تفكيرنا على أساس صلب كالصخر. فالاعتماد على معايير سليمة يعد طريقة من طرق إرساء تفكيرنا على أساس صلد.

إليكم، إذن، قائمة موجزة بأنواع الأشياء التي نحتكم إليها أو نتوجه إليها، والتي تمثل بالتالي أنواعاً محددة من المعايير :

- المقاييس

- القوانين، القوانين الداخلية، الأحكام، الأنظمة، الصكوك، الشرائع القوانين البلدية، الأدلة المرشِدة، والتوجيهات .

- المدركات الحسية، المتطلبات، المواصفات، الموازين، الشروط، التخوم، الحدود، الشروط، المَعْلَمَات .

- المواثيق، قواعد، مُنَظَّمات، الصّيَغ التوحيدية، تعميمات شاملة .

- المبادئ، الافتراضات، الفرضيات المسبقة، التعاريف

- المثاليات، الأغراض، المقاصد، الغايات، الأهداف، الحدسيات، البصائر .

- الاختيارات، التبويتات، الأدلة القاطعة، المكتشفات التجريبية، الملاحظات .

- الأساليب، الاجراءات، السياسات، القياسات .

كل هذه أدوات يمكن استخدامها في إجراء المحاكمة العقلية . إنها جزء من جهاز العقلانية . أما إذا عزلت في فئات في تصنيف ما، كما هو مبين أعلاه، فإنها تبدو خاملة وعقيمة . ولكنها إذا عملت في سياق عملية تقصٍ فإنها تعمل بصورة دينامية- ونقدية .

لاحظنا أنه بفضل المنطق يمكننا أن نوسع أفكارنا بحيوية ؛ وبفضل الأسباب كالمعايير يمكننا أن نعلل تفكيرنا ونـدافع عنه . يعتمد تحسين تفكير الطلبة اعتماداً كبيراً على مقدرة الطلبة في التعرف على الأسباب الجيدة لأفكارهم التي يعبرون عنها والاستشهاد بها . يمكن أن يُجعل الطلبة يدركون أنه لكي يكون السبب جيداً ينبغي أن يكون ذا صلة بالفكرة المطروحة، وأقوى من الفكرة المطروحة (بمعنى أن يكون السبب مقبولاً على الفور أو أن يفترض بأنه صحيح) .

بما أن المدارس والكليات هي مكان التقصي، لذلك يجب أن تكون الاجراءات المستخدمة هناك قابلة للدفاع عنها، تماماً كما يُزَوِّدُ المتقدمون إلى وظائف بالمؤهلات التي تتيح لهم العمل أو الترفيع. فعندما يضع المعلمون الدرجات للطلبة عليهم أن يكونوا مستعدين لتعليل هذه الدرجات ببيان الأسباب- أي، المعايير- التي استخدمت للتوصل إلى الأحكام المطروحة للنقاش. إذ سوف لايجدي قول المعلم إنه توصل إلى ذلك الحكم بالحدس أو قوله إن المعايير لالزوم لها ولاعلاقة لها بالموضوع. التفكير النقدي هو مسؤولية معرفية[1]. وعندما يبين المعلمون المعايير التي يستخدمونها صراحة فإنهم بذلك يشجعون الطلبة على أن يفعلوا مثلهم. وبقيام المعلمين بتقديم نماذج من المسؤولية الفكرية، فإنهم يدعون الطلبة لتحمل مسؤولية تفكيرهم، وبمعنى أوسع، تحمل مسؤولية تربيتهم وثقافتهم.

هذا لايعني أن جميع جوانب حياتنا هي دائماً وبالضرورة فُرصاً للتقصي. فهنالك أمور نقدرها عالياً لانهتم بتقويمها، وهناك أناس نقدرهم، ربما لانرغب في تقديرهم. فحيث يكون الضرر الذي يلحق بالحميمية والسرية يفوق الفوائد التي تستخلص من مثل هذه التقويمات، فإنه ربما نهمل الدعوة إلى المعايير والمقاييس. فإذا كانت هناك، في أية حادثة، أمور لايهمنا أن نفكر فيها علنا، فإن رسم مثل هذه الخطوط الحدودية ينبغي أن يكون خاضعاً لاختيارنا.

١- إنني لاأرى تناقضاً بين الحث على «المسؤولية المعرفية» (أي الشعور بالالتزام بضرورة تقديم أسباب الأفكار المطروحة والحث على تنمية الاستقلال الذاتي الفكري بين الطلبة. فإذا ماكان تزويد الطلبة بمهارات معرفية يعد شكلاً من أشكال منحهم سلطة، فإن مثل هذه السلطات المتزايدة تستدعي مسؤوليات متزايدة خصوصاً أمام المرء ذاته وعن نفسه. هنالك أوقات لانستطيع أن نجعل الآخرين يفكرون عنا، ويمكننا أن نفكر بأنفسنا. ويجب أن نتعلم التفكير لأنفسنا بفضل التفكير من تلقاء أنفسنا، إذ إن الآخرين لايستطيعون تعليمنا كيف نفكر، على الرغم من أنهم يستطيعون وضعنا في مجتمع تقصٍّ حيث يغدو التفكير أمراً سهلاً نسبياً. والمسألة هي أنه يجب تشجيع الطلبة ليكونوا حصفاء بأنفسهم (أي، كخطوة نحو استقلالهم الذاتي)، وليس لصالحنا (لأن العقلانية المتالية للمجتمع تتطلب ذلك).

المعايير البعدية والمعايير الكبرى: حدود العقل

عندما يتعين علنيا أن نختار من بين المعايير، علينا بالطبع أن نعتمد على معايير أخرى، لنتمكن من الاختيار. فبعض المعايير تخدم هذه الغاية أفضل من سواها ويمكن القول بالتالي إنها تعمل «كمعايير بعدية». فمثلاً، عندما أشرنا سابقاً إلى أن المعايير هي أسباب موثوقة وأن الأسباب الجيدة هي تلك التي تكشف عن قوة وصلة بالموضوع، فإن هذا يعد طريقة أخرى للقول إن الموثوقية والقوة والصلة بالموضوع هي معايير بعدية هامة. ومن المعايير العليا التي يمكن ذكرها هي التماسك والتناسق.

هنالك معايير ذات مستوى عالٍ من التعميمية، وغالباً ما تُفترض سلفاً، صراحة أو ضمناً، عندما يحدث التفكير النقدي. وهكذا فإن مفهوم المعرفة يفترض مسبقاً وجود معيار للحقيقة، وهكذا حيثما يقال عن شيء إنه معرفة، يكون ثمة إدعاء بأن ذلك الشيء صحيح. وهكذا، فإنه بموجب هذا المعنى فإن الميادين الفلسفية مثل نظريات المعرفة والأخلاق والجمال لا تفرض معايير لها صلة بها؛ بل الأمر بعكس ذلك تماماً: إذ إن المعايير هي التي تحدد ميادين المعرفة. فنظرية المعرفة تتألف من أحكام تتصل بها الحقيقة والزيف؛ وعلم الأخلاق يشكل أحكاماً يتصل بها الصواب والخطأ؛ وعلم الجمال يشكل أحكاماً يتصل بها الجميل وغير الجميل- كلها أفكار تنظيمية لمثل هذا المجال الواسع والتي يمكن أن نحسبها معايير كبرى. وهي بدورها تُعَدُّ أمثلة على المعايير المجرِّية (نسبة إلى المَجَرَّة) للمعاني.

المعايير كأسس للمقارنة

من الوظائف الرئيسية للمعاير تقديم أساس للمقارنات. فإذا ماجرت مقارنة معزولة، طليقة من السياق، ولم يقدم أي أساس أو معيار (كالقول إن «طوكيو أفضل من نيويورك») فإن ذلك يُسفر عن فوضى. أو إذا ماكان بالإمكان تطبيق معايير متنافسة عديدة (كقول امرئٍ إن «طوكيو أكبر من نيويورك»، ونحن لانعلم إذا

كان المتكلم يعني أكبر مساحة أم سكانا)، فالموقف يكون مُربكاً كذلك. فكما أنه ينبغي تدعيم الأفكار عموماً بالأسباب، كذلك يجب أن ترافق المقارنات بمعايير أو يعبر عنها في قرائن تكون موضِّحة كالمعايير.

تُطرح المعايير أحياناً بصورة ارتجالية وغير رسمية، كأن يقول امرؤ إن طقس أيام الثلاثاء كان جيداً بالمقارنة مع طقس أيام الاثنين، في حين أن طقس أيام الأربعاء كان سئياً بالمقارنة مع طقس أيام الاثنين. في هذه الحالة استخدم طقس أيام الاثنين كمعيار غير رسمي. وكذلك الأمر عندما يقول امرؤ: «الفيل كبير إذا ماقورن بالكلب، أما الفأر فصغير إذا ماقورن بالكلب». هذه الحالة أيضاً تتضمن استخداماً عامياً للمعايير. وهكذا فإن مشابهات مفتوحة ومغلقة مثل: «كانت المدرسة كمعسكر جيش» و«لقد نُظمت المدارس كمعسكر جيش» تستخدم معسكر الجيش كمعيار غير رسمي يقاس به انضباط المدرسة. من جهة أخرى، عندما تعد المعايير، من قبل سلطة ما أو بإجماع ما، أساساً للمقارنة فإننا نتحدث عنها بوصفها معايير «رسمية». فعندما نقارن كميات السائل في صهر يجين بدلالة الغالونات، فإننا نستخدم وحدة الغالون المسجلة لدى سلطة مكتب المقاييس. إن مقياس الغالون في المكتب هو حالة النموذج المؤسساتي الذي يقارن به غالوننا.

وهكذا يمكن مقارنة الأشياء، بمعايير رسمية تقريباً. ولكن هناك، أيضاً، فرق بين مقارنة الأشياء بعضها مع بعض وبين مقارنتها مع مقياس مثالي، وهو تمييز يتصدى له أفلاطون في «رجل الدولة»[1] فلدى تقدير درجات أوراق الاختبار، مثلاً، فإننا ربما نقارن أداء الطالب بأداءات الطلبة الآخرين في الصف (مستخدمين «المنحنى» كمعيار)، أو ربما نقارنه بمقياس الأداء الخالي من الخطأ. وفي لعبة

---

١ - يقول الغريب إلى سقراط الصغير، «علينا أن نضع مقياسين للعظمة والصِّغر... إن مقياس المقارنة النسبية سوف يبقى، ولكن ينبغي أن نعترف بمقياس آخر، وهو مقياس المقارنة مع المقياس المناسب (رجل الدولة 283e، في طبعتي إيديث هاملتون Edith Hamilton وهنتنغتون كيرنز Huntington Cairns، أفلاطون: مجموعة الحوارات [برنستون؛ أن. جي: مطبعة جامعة برنستون، ١٩٦١]، ص، ١٠٥).

البيسبول، فإننا ربما نقارن معدلات الرُّماة بعضها مع بعض، أو ربما نقارن أداءاتهم بما يعد في الرمي لعبة تامة- أداءً مثالياً[1].

ضرورة المقاييس

يجري عادة تبادل فيما بين «المقاييس» و«المعايير» لدى استخدامها في الخطاب العادي. ربما يبدو وأن المقاييس تمثل فئة فرعية واسعة من المعايير. إنها واسعة لأن مفهوم المقاييس يمكن أن يُفهم بطرق عديدة مختلفة. فهناك التفسير المقتبس في الفترة السابقة حيث كنا نتحدث عن المقياس المثالي، أو مقياس الكمال. وفي المقابل، هناك مقاييس توصف بأنها مستويات أداء دنيا، كما هو الحال في الصيحة التي نسمعها دائماً: «يجب ألاّ نخفض مستوى مقاييسنا!!؟ وهناك معنى تكون المقاييس ضمنه قواعد سلوك، إذ يقدم لنا المثل القائل: «عندما تكون في روما، إفعل مايفعله الرومان» مقياساً اصطلاحياً تقليدياً لارشادنا. وهناك أيضاً مفهوم تكون ضمنه المقاييس وحدات قياس محددة سلطوياً من قبل مكتب المقاييس.

هنالك، بالطبع، عشوائية مافيما يتعلق حتى بأكثر المقاييس موثوقية، كوحدات القياس، التي نكون أحراراً في تعريفها كيف نشاء. إذ يمكننا، إذا مارغبنا في ذلك، أن نحدد الياردة بأقل مما هي الآن ببضعة بوصات. ولكن الواقع أننا نفضل ألاّ تتغير مثل هذه الوحدات إذا ماجرى تحديدها ذات مَرَّة، إذ تغدو أكثر موثوقية بثباتها. أما عندما تكون المفاهيم غامضة، فإن العشوائية تغدو أمراً لا مفر منه: وهكذا فإن مفهوم «سن الرشد» غامض، إذ يفتقر إلى نقاط محددة المعالم. ولكن عندما يحدد سن التصويت في الثامنة عشر، مثلاً، عندئذ يغدو إجراء اتخاذ القرار الحاسم بشأن من مؤهل لممارسة حق التصويت ومن ليس مؤهلاً متوفراً.

١- للاطلاع على التبادل المعاصر فيما يتعلق بمقارنة الأشياء بعضها مع بعض مقابل مقارنة الأشياء بمقياس مثالي، انظر غيبلرت رايل «الادراك الحسي»، معضلات (مطبعة جامعة كمبردج، ١٩٦٦)، ص ٩٣-١٠٢، ودي. دبليو. هاملين D.W.Hamlyn، «نظرية المعرفة» (لندن: دبل داي Doubleday وماكميلان Mac Millan، ١٩٧٠)، ص، ١٦-٢١.

تعد المعايير- وخاصة من ضمنها المقاييس- ومن بين أكثر أدوات الاجراء العقلاني قيمة. فتعليم الطلبة التعرف عليها واستخدمها هو مظهر جوهري من مظاهر تعليم التفكير النقدي.

التفكير النقدي ذاتي التقويم

معظم تفكيرنا يسير بصورة لانقدية. إذ تتكشف فكرتنا انطباعياً من تداعي أفكار إلى تداعي أفكار إلى تداعٍ آخر، دون الاهتمام كثيراً بالحقيقة أو الصلاحية، وبإيلاء اهتمام أقل إلى احتمال أن ذلك يمكن أن يكون خاطئاً.

من بين الأمور التي ينبغي أن نتأملها هو تفكيرنا. إذ يمكننا أن نفكر في تفكيرنا ذاته، ولكننا نستطيع فعل ذلك بصورة ما زالت لانقدية. وهكذا فإنه لاحاجة لأن يكون التسليم بأن «المعرفة البعدية» هي التفكير في التفكير مساوية للتفكير النقدي.

إن من أبرز المعالم المُميِّزة للتقصي، وفق سي. أس. بيرس، هو أنه يهدف إلى اكتشاف ضعفه وتقويم ماهو خطأ في مجرياته. فالتقصي، إذن، ذاتي التقويم[1].

من بين أهم منافع تحويل غرفة الصف إلى مجتمع تقصٍّ (إضافة إلى مايحدثه من تحسين أكيد في المناخ الأخلاقي) هي أن أعضاء هذا المجتمع يشرعون في البحث عن أساليب وإجراءات بعضهم بعضاً وتقويمها. وبالتالي، بقدر ما يستطيع كل مشارك على استيعاب منهجية المجتمع إجمالاً في ذاته، فإنه يغدو ذاتي التقويم لأفكاره.

١- سي. أس. بيرس C.S. Peirce في «مثاليات السلوك، مجموعة فعالات تشارلز ساندرز بيرس. طبعة تشارلز هارتشورن Charles Hartshorne وبول ويس Paul Weiss (كبردج، ماساشوسيتس: مطبعة جامعة هارفارد، ١٩٣١-٥)، المجلد «١»، يبحث الرابطة بين التقصي ذاتي التقويم، والنقد الذاتي، والضبط الذاتي.

التفكير النقدي حساسٌ للسياق

إن محرر مخطوطات ذكي سوف يجري، وهو يراجع مقالة قبل النشر، تصحيحات عديدة يمكن تعليلها بالاحتكام إلى قواعد لغوية وإملائية معترف بها. فالتهجئات الخاصة بالمؤلفين مرفوضة، تماماً كالشواذ القواعدية، وذلك لصالح التماثل والتوحيد. بيد أن الخصوصية الأسلوبية للمؤلف يمكن أن تُعامل بتسامح أكبر وحساسية أعظم. ذلك لأن المحرر يعرف أن الأسلوب ليس آلية كتابية، إذ له علاقة بسياق مايُكتب، وبشخص المؤلف كذلك. وفي الوقت نفسه، يتضمن التفكير الحساس للسياق الاعتراف بما يلي:

١- الظروف الاستثنائية أو الشاذة. فمثلاً، إننا نفحص مدى صدق البيانات أو كذبها بغض النظر عن شخصية المتكلم. أما في المحكمة فإن شخصية الشاهد ربما تدخل في الاعتبار ويكون لها صلة بالشهادة.

٢- قيود خاصة، أو طوارئ، أو معيقات حيث تجد المحاكمة المنطقية نفسها ممنوعة ضمن هذه الحالات. ومن الأمثلة على ذلك رفض بعض نظريات إقليدس مثل النظرية القائلة: «الخطان المتوازيان لايلتقيان» من قبل علوم الهندسة غير الإقليدية.

٣- الصورة الكلية. إذا ماأخذت ملاحظة خارج سياقها ربما تبدو خطأً فادحاً، ولكن إذا ماأُخذت في ضوء الخطاب كوحدة متكاملة فإنها تبدو صالحة ومناسبة، أو العكس بالعكس.

٤- احتمال كون الدليل غير سوي. من الأمثلة على ذلك حالة التعميم فيما يتعلق بأفضليات الناخبين القوميين المبنية على عينة صغيرة من أفراد متجانسين عرفياً ومهنياً.

٥- احتمال أن بعض المعاني لاتترجم من سياق أو مجال إلى سياق أو مجال آخر. فهناك مصطلحات وتعابير لايوجد لها معان دقيقة في لغات أخرى، والتي تكون معانيها، بالتالي، خاصة بالنص تماماً.

تبادل الأدوار

هناك أوقات ينخرط فيها الناس بالمشاركة. فمثلاً، يذهبون إلى السينما ويشتركون بمتعة مشاهدة الفلم معاً. أو يمكن لاثنين أن يشتركا في تناول كعكة إذ يأخذ كل منهما نصفها.

أما في حالات أخرى فلا تتم المشاركة المتزامنة بسهولة فإذا ماركب اثنان حصاناً، فإن أحدهما سوف يركب في المقدمة ويمكنهما أن يتبادلا الركب في المقدمة، ولكنهما لايستطيعان أن يركبا في المقدمة معاً وفي آن واحد. يفهم الأطفال هذه الحقيقة جيداً. فهم يدركون أن بعض الإجراءات يجب أن تتبع بطرق معينة.

فعلى سبيل المثال، اطلب من الطلبة أن يناقشوا عدداً من الطرق التي يتبادلون فيها الأدوار في غرفة الصف خلال اليوم العادي. إنهم يتبادلون الأدوار في غسل السبورة، وفي الذهاب إلى الحمام، والذهاب إلى المرحاض، وفي توزيع الأوراق. وفي الملعب يتبادلون الأدوار في استخدام المضرب، والاصطفاف من أجل لعب كرة السلة، ويبادلون الأدوار في المشرب.

اسأل طلابك ماهي العلاقة التي يظنونها قائمة بين «تبادل الأدوار» و«الإنصاف». فإن المناقشة سوف تلقي ضوءاً على حقيقة أن الإنصاف أحياناً يتضمن الطريقة التي يعامل بها الطلبة في آن واحد، وأحياناً يتضمن الطريقة التي يعاملون بها على التوالي. فعلى سبيل المثال، لو كانت هناك حفلة عيد ميلاد لأحد الطلبة وتوزيع كعكات كوبية* فالانصاف يعني أن كل طالب يجب أن يحصل على كعكة. هذا إنصاف جماعي وفي آن واحد. أما إذا أرادوا فيما بعد أن يلعبوا لعبة «ثبِّت الذيل بالدبوس على الحمار»، فإن على الأطفال أن يتبادلوا الأدوار ليكونوا منصفين.

(إن مشهد كل منهم، وقد عصبت عيناه في آن واحد مع بقية الطلبة، وهو يبحث وفي يده دبوس، لمشهد يذعر العقل).

* مصنوعة في قالب على هيئة كوب. (المترجم)

تمرين : متى يكون تبادل الأدوار مناسباً؟

	مناسب	غير مناسب	؟
١ - بام : لوير ، لنتبادل ركب دراجتك . سأركبها أيام الاثنين والأربعاء والجمعة ، وأنت تركبينها أيام الثلاثاء والخميس والسبت» .	☐	☐	☐
٢- غاري : «بيرت ، لنتبادل الأدوار في أخذ لويز إلى السينما . سآخذها السبت الأول والثالث من كل شهر ، وأنت تأخذها السبت الثاني والرابع .	☐	☐	☐
٣- جاك : «لوين ، لنتبادل الأدوار في جلي الصحون . أنت تغلسينها وأنا أجففها» .	☐	☐	☐

٤- كريس: «حسنا لويز، دعنا نتبادل الأدوار في مشاهدة التلفاز. أنت تختارين برنامجا لمدة نصف ساعة، ثم أختار أنا برنامجاً».	مناسب ☐	غير مناسب ☐	؟ ☐
٥- ميليسا: «لويز، ما رأيك في أن نتبادل الأدوار في حل الوظيفة البيتية؟ الليلة أحل وظيفتك ووظيفتي، وغداً تحلين وظيفتي ووظيفتك».	☐	☐	☐
٦- هانك: «لويز أكره أن أراك تكافحين للوصول إلى المدرسة كل يوم، وأنت تحملين تلك الكتب الثقيلة! فلأحمل كتبك وكتبي اليوم وأنت تحملين كتبي وكتبك غداً».	☐	☐	☐

فيما يتعلق في التفكير مع المعايير والحساسية للسياق، فربما يكون إعطاء تمرين أو وظيفة تتضمن تطبيقاً لمعيار معين على مجموعة من المواقف الإبداعية، شرحاً مناسباً لذلك التفكير. لنفرض أن المعيار المطلوب هو «الانصاف» الذي يعد بحد ذاته طريقة لتفسير معيار العدالة الأوسع. من الأشكال التي يتخذها الانصاف هو تبادل الأدوار. لننظر إلى تمرين مأخوذ من «التعجب من العالم»[١] وهو الكتاب المرشد المرافق لـ Kia and Gus[٢] وهو برنامج فلسفة الأطفال من سن التاسعة إلى إلى العاشرة.

يطبق الأطفال الذين يؤدون هذا التمرين معايير تبادل الأدوار (أي، التبادلية، لعبة الإنصاف، أو العدالة) على ست مواقف محددة تتطلب حساسية للسياق. ينبغي أن تكون مناقشة الصف قادرة على التمييز بين تلك المواقف التي يكون فيها إجراء تبادل الأدوار مناسباً، والمواقف التي يكون فيها ذلك مشكوكاً فيه. فعندما تستخدم تمارين كهذه في خلفية مجتمع تقصٍّ، فإن المسرح يكون قد أُعدَّ للتفكير النقدي في غرفة الصف. وغني عن القول إن هذه ليست طريقة من طرق إنجاز الإعداد للتفكير النقدي، بل هي الطريقة الوحيدة.

التربية المهنية وصقل المحاكمة العقلية

لابد أن يكون واضحاً الآن لماذا تم اختيار القانون والطب فيما سبق كمجالين محتملين للبحث فيهما عن أمثلة نموذجية للتفكير النقدي. فالطب والقانون، كلاهما، يتضمنان تطبيقاً مرناً للمبادئ (المعايير) على الممارسة (المحاكمة العقلية)، وحساسية مفرطة لفرادة الحالات الخاصة (حساسية السياق) ورَفْضاً لجعل أي من المبادئ أو الحقائق فراش بروكروستيز* تكره المبادئ أو الحقائق الأخرى على التلاؤم

١- ماثيوليبمان Matthew Lipman وآن مرغريت شارب Ann Margaret Sharp. «التعجب من العالم» (لانهام Md, Lanham: مطبعة أمريكا الجامعية و IAPC، ١٩٨٦). ص، ٢٢٦-٩٩.

٢- ماثيوليبمان، «كيو وغص» (مونت كلير العليا، أن جي .N.J: IAPC، ١٩٨٢).

* فراش بروكروسيتز: نسبة إلى بروكروستيز، وهو لص أفريقي خرافي كان يقطع أرجل ضحاياه ليتلاءم طولها مع طول فراشه؛ وبالتالي أصبحت هذه التسمية تعني أي نهج يُكرَهُ عليه المرء أو الشيء اعتباطاً وعنوة. (المترجم).

معه، والتزاماً بالإجراءات التجريبية والفرضية وذاتية التقويم بوصفها تلائم نوعاً من التقصي (التقويم الذاتي).

فالأطباء والقضاة، كلاهما، يدركون أهمية كونهما حصفاء: أي قادرين على إجراء محاكمات عقلية وهم يقومون بممارساتهم. والطب والقانون في أحسن حالاتهما يبينان بوضوح مايمكن أن يكون عليه التفكير النقدي وماينبغي أن يكون. وبقي على المربين أن يُصَمّموا مقررات مناسبة في التفكير النقدي ويساعدوا المعلمين وأساتذة الجامعات على التعرف على عناصر التفكير النقدي في ممارستهم الحالية التي تحتاج إلى تعزيز.

ماصلة التفكير النقدي، إذن، بتعزيز التربية في المدارس الابتدائية والثانوية والكليات؟ لماذا العديد من المربين مقتنعون بأن التفكير النقدي هو المفتاح إلى الإصلاح التربوي؟ يكمن جزء كبير من الجواب في حقيقة أننا نريد طلاباً يستطيعون أن يفعلوا أكثر من مجرد تفكير، ولايقل عن ذلك أهمية أن يمارسوا محاكمة عقلية جيدة. إن مايحدد خصائص التفسير الصحيح لنص مكتوب يعد محاكمة عقلية جيدة، وكذلك الانشاء المتوازن والمتماسك جيداً، والفهم الواضح لما نصغي إليه والحوار المقنع. ومماًّ يعد محاكمة عقلية جيدة، أيضاً، ذاك الذي يمكننا من تقويم بيان أو نص وفهم مايعنيه أو مايفترضه أو يتضمنه أو يوحي به ذلك النص. ولايمكن لهذه المحاكمة العقلية أن تكون عملية مالم تقم على مهارات بارعة في التعليل تستطيع تأكيد الكفاءة في الاستنتاج، ومالم تقم كذلك على مهارات بارعة في التقصّي وتكوين المفاهيم والترجمة. فإذا كان التفكير النقدي قادراً على إحداث تحسُّن في التربية، فذلك لأنه يزيد من كميةونوعية المعاني التي يستخلصها الطلبة مما يقرؤون ويفهمون ويعبِّرون عنها فيما يكتبون ويقولون.

إن دمج التفكير النقدي في المنهاج يحمل معه وعداً بتعزيز أكاديمي لدى الطالب. وماأن يتم الاعتراف بذلك حتى يغدو من الضروري التوصل إلى أفضل طريقة لانجاز مثل هذا الدمج. من الخير، في الوقت الحالي، أن نضع في أذهاننا أن

الطلبة الذين لم يُعلَّموا استخدام المعايير بطريقة حساسة للسياق وذاتية التقويم لايكونوا قد عُلّموا التفكيربصورة نقدية .

وأخيراً، بقيت كلمة بشأن استخدام المعايير في التفكير النقدي لتيسير المحاكمة العقلية الجيدة . فالتفكير النقدي، كما رأينا، هو تفكير ماهر، والمهارات هي أداءات بارعة تلبي معايير ذات صلة بالموضوع . وعندما نفكر بصورة نقدية، فإن المطلوب منا هو تنسيق مهارات معرفية متنوعة تنوعاً واسعاً، مصنفة في أسر مثل مهارات التعليل، ومهارات تكوين المفاهيم، ومهارات التقصي، ومهارات الترجمة . وبدون هذه المهارات سنكون عاجزين عن استخلاص معنى من نص مكتوب أو من حديث ولانستطيع أن نضفي معنى على محادثة أو على مانكتب . ولكن كما يوجد في الفرقة الموسيقية أسر مثل آلات النفخ والنحاسيات والوتريات كذلك يوجد أسر مختلفة من المهارات المعرفية . وتماماً كما يوجد ضمن كل أسرة في الفرقة الموسيقية أدوات فردية- المزامير، والشبَّابات والزمخرات*، لكل منها معيار من الأداء البارع- كذلك توجد أسر من المهارات المعرفية مثل الاستقراء، والاستفسار، والتعليل القياسي التي تمثل أنواعاً خاصة من الأداءات البارعة وفق معايير ذات صلة . وكلنا نألف أن الأداء الموسيقي الرائع يمكن أن يُحطم إذا ماأدت آلة واحدة عزفاً دون المعيار المقبول . وكذلك الأمر فيما يتعلق بمشهد المهارات المعرفية وكمالها التي تشترك في صنع التفكير النقدي فإنه لا يمكن إهمال أي من هذه المهارات دون المجازفة بالعملية كلها .

لذلك لايمكن أن نرضى بإعطاء الطلبة تمريناً في حفنة من المهارات المعرفية في حين نهمل المهارات الأخرى اللازمة لتحقيق الكفاءة في التقصي واللغة والفكر الذي يعد السمة المميِّزة للمفكرين النقديين البارعين .

فبدلاً من اختيار وصقل مهارات قليلة نعتقد أنها سوف تقوم بالمهمة، علينا أن نبدأ بموضوع الاتصال والتقصي الخام- مع القراءة، والإصغاء، والكلام،

* الزمخر : آلة موسيقية ذات أنبوبة خشبية مزدوجة وفم معدني ملتوٍ (الذي وضع هذه التسمية لهذه الآلة هو مُجَمَّع اللغة العربية في القاهرة) . (المترجم) .

والكتابة، والتعليل- وعلينا أن نرعى أية مهارات يتطلبها إتقان كل عملية. وعندما نفعل ذلك ندرك أن الفلسفة وحدها تستطيع تقديم المعايير المنطقية والمتعلقة بنظرية المعرفة التي يفتقر إليها المنهاج الآن[1].

لايعني ذلك أن هذه هي المعايير والمهارات الوحيدة المفتقدة ولكنها تمثل نسبة هامة مما يحتاجه الطالب ليغدو مفكراً أكثر مسؤولية.

وفي الوقت نفسه ينبغي توضيح أنه مثلما لاتكفي المهارات الفردية، كذلك لايكفي تنسيق المهارات ومزاوجتها. إذ إن التفكير النقدي مشروع معياري يلح على المقاييس والمعايير التي يمكن بفضلها تمييز التفكير النقدي عن التفكير غير النقدي.

ربما تُعزى رداءة عمل ما إلى انخفاظ مستوى المقاييس التي يمتلكها العامل وإلى التزامه غير الكافي بالنوعية وإلى افتقاره للمحاكمة العقلية أكثر من افتقاره إلى المهارة[2].

تعد دراسات التفكير النقدي الموجهة فلسفياً معيارية، بالطبع، بمعنى أن سلوك المفكرين «الأكثر نجاحاً» يوصف ويوصى به كنموذج على الطريقة التي ينبغي أن يفكر فيها المرء. بيد أن هذه قاعدة ضيقة غير مستقرة لاتصلح لإرساء المعايير والمقاييس عليها. فنتأمل القاعدة الأوسع بكثير من هذه في التجربة الانسانية التي تقوم عليها المعايير المنطقية التي توجه محاكماتنا المنطقية. أو لننعم النظر في مقاييس الحرف السائدة في الفنون والحرف والمهن بالمقارنة مع التضمينات المطروحة لحل مسألة ما حلاً ناجحاً في هذه التجربة أو تلك. فإذا ماأصرَّ على التفكير النقدي في التربية، فلابد له أن يطور أعرافاً وتقاليد من العمل المعرفي والمسؤولية المعرفية. إذ لايكفي أن نبادر بإدخال الطلبة في إجراءات توجيهية ورياضية، فلابد، أيضاً، من إدخالهم في منطق الأسباب الجيد، ومنطق الاستنتاج، ومنطق المحاكمة العقلية.

١- لقد ظهرت نسخة مبكرة لجزء من هذا الفصل في «القيادة التربوية» ١٦ : ١ (أيلول/ سبتمبر ١٩٨٨م)، ٣٨- ٤٣، تحت عنوان «التفكير النقدية- ماذا يمكن أن يكون؟».

٢- لقد أشار مارك سيلمان Mark Selman إلى هذه النقطة في «طريقة أخرى للتحدث عن التفكير النقدي»، محاضر الاجتماع السنوي الثالث والأربعين لجمعية فلسفة التربية، ١٩٨٧م (عادي III، ١٩٨٨)، ص١٦٩-٧٨.

٧- المعايير كعوامل مسيطرة في التفكير النقدي

إن ماسيأتي يعد استمراراً للمقدمة التي كنت أعرضها لمسألة المعايير. ولهذا فإنه لن يعالج المجادلات العميقة حول طبيعة المعايير، والتي هزت الفلسفة منذ عهد أفلاطون والتي مثلتها مقالة «معضلة المعيار» لسيكستوس إمبيريكوس. وللسبب ذاته لن يركز ماسيأتي على القضايا التقنية المعقدة التي تظهر كلما كانت طرائق التصنيف أو التقويم في بقعة الضوء. فالطلبة بحاجة لأن يعرفوا المزيد عن المعايير ودورها في المحاكمة العقلية أكثر بكثير مما قيل لهم عنها. ذلك لأننا جميعاً، طلبة وغير طلبة، لنا الحق في فهم طبيعة القوى المسيطرة علينا، والمعايير تعد من بين هذه العوامل المسيطرة. فإذا ماكنا لاندرك، أثناء تَسَوُّقنا، العلاقات المتداخلة بين معيار السعر ومعيار النوعية فإن تعرضنا للوقوع فريسة كمستهلكين سيزداد شدة. وإذا كنا، كطلبة، لانعرف المعايير التي نُصنَّف بها، فإن تَعَرُّضُنا للسقوط فكريا يزداد شدة. وإذا كنا كمتقدمين لعمل، لانعرف ذلك العمل الذي نتقدم إليه، فإننا لانكون في وضع يؤهلنا لتقديم مؤهلاتنا بصورة فعّالة. وإذا ماكانت المعايير هي العوالم المسيطرة في حياتنا، فإننا نكون بحاجة لمعرفة المزيد عنها- إذ إن جهل المعايير مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالخنوع المعرفي. وبسبب معرفة المعلنين عديمي الضمير هذه الحقيقة فإنهم يختارون المعايير التي تُرَوِّج منتجاتهم بفضلها ولكنهم في الوقت نفسه يتجنبون اختيار معايير أكثر أهمية والتي يمكن أن تنسف ادعاءاتهم.

المعايير كأسباب ملائمة وحاسمة

بوصفنا كائنات مفكرة، فإنه يكون لدينا أسباب لما نقول ونفعل. وبوصفنا مفكرين نقديين، فإنه يكون لدينا معاييرنا. فالمعايير تشكل مجموعة فرعية من الأسباب، ولكنها أسباب من نوعية فعّالة على نحو خاص. وكما أن المُخلْ (الرافعة) يمكن أن يرتكز على أي شيء ولكنه يكون مفيداً عندما يرتكز على نقطة ارتكاز معينة، كذلك أعمالنا وأقوالنا تحمل ثقلاً أكبر عندما ترتكز على المعايير بدلاً من ارتكازها على أي نوع من الأسباب.

وهنالك طريقة أخرى للتعبير عن ذلك هي أنه أثناء إجراء المحاكمة العقلية

ربما تكون هناك اعتبارات عديدة، وفي غضون تأملنا في كل اعتبار من هذه الاعتبارات، فإن من المحتمل أن نطور لكل اعتبار سبباً لسير المحاكمة العقلية في هذا الاتجاه أو ذاك. ولكن الكثير من هذه الاعتبارات ربما يكون ذا قيمة تافهة. أما الأسباب ذات الأهمية الخطيرة فيما يتعلق بالأمر المطروح بين أيدينا، والأسباب التي تكون بذلك حاسمة، هي التي تعد معاييراً.

كيف يَرقى سبب من الأسباب فيغدو معياراً؟ إن التمثيل بخبرةٍ سياسية ربما يكون معنياً على الإجابة. فلكي يتسنّم امرؤ منصباً سياسياً ينبغي أن يكون ١- مؤهلاً لذلك المنصب، و٢- مرشحاً، و٣- وقع عليه الاختيار. فالمعيار الأول يمثل الصلة بالموضوع، والثاني ربما يكون مستنداً على سجل انجازات الشخص الماضية، والثالث هو قياس قوة الشخص كمرشح مقابل قوة المنافسين. وكذلك الأمر فيما يتعلق بالمعايير: إذ إن السبب الذي يكون ١- ذا صلة خاصة بالتقصي الجاري، و٢- له سجل من الموثوقية، و٣- ذا قوة خاصة، يمكن اختياره ليكون معياراً.

فعلى سبيل المثال: تعرَّفنا على ماري ومارثا، ولاحظنا أنهما متشابهتان. فنتساءل هل هما أختان؟ يقول أحدنا «لهما الكنية ذاتها». ذلك، بالطبع، سبب للظن بأنهما أختان ولكن ذلك السبب ليس حاسماً. فيقول آخر: «إنهما ابنتا الأبوين ذاتيهما». ذلك سبب حاسم لأنه سيحسم المسألة مالم يظهر ماينقض ذلك. إنه حاسم لأنه يعبر عن اعتبار محدد؛ فهو أكثر من سبب عادي؛ إنه معيار. فهو ذو صلة وموثوق وقوي بصورة بارزة.

هذا لايعني أن المعايير ينبغي أن تماثل التعريفات. إذا إن مايمنح التعاريف قوتها الكبيرة كمعايير هو حصريتها. فإذا مالجأت إلى تعريف الحلزون أثناء تساؤلي هل أصنفها حيواناً رخوياً فإنني أكون قد اخترت معياراً ذا حكم حصري في المسألة المطروحة. ولكن هناك طرق أخرى يكون فيها السبب حصرياً. فواقعة أن الدنيا تمطر تفرض دوراً مهيمناً في توجيه محاكمتي العقلية.

عندئذ، يبدو أنه كما أن المهمة الأولى في اختيار من يشغل منصباً هي اشتراط

الأهلية لذلك المنصب، كذلك فإن اشتراط الصلة بالموضوع يعد، في عملية اختيار المعايير من بين مراتب الأسباب، المهمة الأولى (ربما كان هذا هو المكان الذي يقدم فيه المنطق اللاصوري أهم إسهاماته. أما المنطق الصوري فليتعامل مع سلامة المناقشات أو عدم سلامتها، وليس مع صلتها بالموضوع أو عدم صلتها. إذ إن صحة مقدمات المناقشة لاتضمن أن تكون المناقشة ذات صلة بالتقصي المطروح. وبالمقابل فإن المنطق اللاصوري حساس، بوجه خاص للاعتبارات السّياقية؛ وربما يكون القول بأن الصلة تقع في صميم أنشطة المنطق اللاصوري كلها، قولاً دقيقاً).

إن الهم الثاني في اختيار المعايير هو توطيد مصداقية المعيار كمرشح عن طريق دراسة سجل أدائه- أي، موثوقيته، أما الهم الثالث فهو دراسة قوة المعاير كمرشح عن طريق فحص أية ادعاءات تطرح لتفضيله على المعايير المرشحة الأخرى. وهكذا فإن السبب يمكن أن يكون معياراً، فقط إذا مااجتاز سلسلة من التجارب لتقرير ملاءمته لأن يكون معياراً. وهكذا، إذ ماكانت المعايير أسباباً ملائمة بوجه خاص لأن تستخدم في الظروف المطروحة، فإنه لن يكون هناك خطأ في القول إن المفكر النقدي ليس مجرد مفكر «دُفع بالأسباب بصورة ملائمة» كما يقول هارفي سيغل Harvey Siegel، بل هو الذي دفع بأسباب ملائمة بصورة ملائمة[1].

المزيد عن المعايير البَعْديّة

أريد العودة عند هذه النقطة إلى المقارنة التي كنت أجريها فيما سبق بين اختيار المعايير البعدية وانتقاء المرشحين لمنصب معين. واقترحت ثلاث خطوات تقريبية وليست حاسمة إلى هذه العملية: تحديد الأهلية، وتحديد الخبرة الملائمة، وتحديد القوة المقارنة بين المرشحين. وهكذا في اختيارنا للمعايير البعدية فإننا نرغب أولاً في

١- السبب المربي (لندن: روتليدج، ١٩٨٨)، لقد فصَّل سيغل كثيراً فهمه لعبارة «يدفع بالأسباب بصورة ملائمة» في مقالته، «التعليم والمحاكمة المنطقية والأخوة كرامازوف لدوستويفسكي»، في طبعتي بي. دبليو. جاكسون P.W. Jackson وأس. هاروتونيان- غوردون S.Haroutunian- Gordon، «من سقراط إلى برامج الحاسوب: المعلم بوصفه نصاً، والنص بوصفه معلماً (شيكاغو، الجمعية القومية لدراسة التربية، ١٩٨٩)، ص، ١١٥-٣٤.

معرفة ماإذا كان المعيار ذا صلة، ثم ندرس سيرته الذاتية، إذا جاز التعبير، ثم نحدد من سجل خدماته السابقة موثوقيته، وثالثاً نرغب في تقويم قوته.

١ - الصلة بالموضوع: يكون المعيار ذا صلة بقرار وشيك إذا كانت له صلة بالموضوع المطروح على بساط البحث وكان ملائماً للسياق الذي تجري فيه المحاكمة العقلية. هناك، بالطبع، درجات من الصلة أقل ودرجات أكبر. تزداد صلة المعيار إذا بدا أن له سلطاناً على الموضوع المطروح، ويمكن أن تزداد صلته أكثر إذا تبين أن له سُلطة حصرية على ذلك الموضوع[١].

إن التحقق من الصلة أو عدمها مسألة دقيقة تتطلب براعة وحذراً. فمن الواضح تماماً أن معيار «الميل المربع» ذو صلة بتقدير مساحة بلد ما، في حين أنه لاصلة له بتقدير نوعية قصيدة ما. ولكن إذا ماأصررنا على حصر استخدام المعايير المكانية للأمور المكانية، وحصر المعايير الزمانية للأمور الزمانية فإننا سوف نصطدم بواقعة أن الاستخدام العادي يصر على خلاف ذلك؛ فالناس يقولون أموراً مثل: «إننا نقيم على بعد نصف ساعة من المدينة» و«مازال لدينا ثلاثون دقيقة من الوقود في الطائرة».

يرى بعض الفلاسفة أن مثل هذه الاستخدامات مجازية، وأنها مجازات أخطاء صريحة. ومع ذلك، إذا كان وصف مايحدث في نمط معين من الخبرات يصاغ خير صياغة بدلالات مستعارة من نمط آخر من الخبرات، عندئذ ينبغي

---

١ - لقد حصرت بحث الصلة، في معالجتي للمعاير، في السلطة التي يتمتع فيها المعيار على الموضوع. إذ إن معياراً ليست له سلطة على مجال، يمكن القول بدقة إنه لاصلة له بذلك المجال. بيد أنه من المرغوب فيه وجود فهم لمسألة الصلة هذه أوسع وأكثر إحاطة؛ ومثل هذا التعريف قدمه دي. ويلسون D.WILSON ودي سبيربر D. Sperber: «لنَقُل إنه طالما كانت الأشياء الأخرى متساوية، فإن صلة حرف الجر تزداد بازدياد عدد التضحيات السياقية التي يسفر عنها، وتتناقص بازدياد كميات المعالجة اللازمة للحصول على هذه التضمينات» («الاستنتاج والتضمين في تفسير الكلام»، في طبعات تيري مايرز Terry Myers، كيث براون Keith Brown وبرندان ماك غونيجيل Brendal Mc Gonigle، المحاكمة المنطقية وعمليات الخطاب [نيويورك: المطبعة الأكاديمية، ١٩٨٦]، ص٢٤٩). من المفيد أيضاً استشارة المقالة النقدية «الصلة والمعتقدات» لـ«واي. ويلكس Y.Wilks، ص٢٦٥-٧٠ في المجلد ذاته.

استعارة المعايير التي يقوم بموجبها ذلك الوصف. وهكذا إذا فشلت عبارة «إنه يرتدي ربطة عنق صارخة الألوان» في تمثل ماأراه كما تفعل عبارة «إنه يرتدي ربطة عنق عالية» عندئذ ربما أحتاج إلى استخدام معايير لها صلة بالجانب «السمعي» من الخبرة وبالجانب البصري كذلك. والواقع أن مجال المجاز كله واللغة المجازية عموماً تبدوان تحدياً هائلاً وثابتاً لجهودنا في التمييز بين المعايير ذات الصلة والمعايير غير ذات الصلة.

٢- الموثوقية: المعايير، كالسياسيين، ينبغي أن تستمر على سجلاتها وتحاول إقناعنا بموثوقيتها. صحيح أنه يمكن حتى لمعيار موثوق بصورة واضحة أن يخذلنا، ولكن هذا لايحدث كثيراً. إذ إن المعايير في النهاية هي رسائل أو أدوات للاستخدام وأن موثوقيتها تنشأ من تاريخ نجاحها الثابت في توليد النتائج المرغوبة. إن البوصات والدقائق، مثلها كمثل درجات اللحوم والحجوم، تمثل قياسات وجوانب تقويمية لممارسة عادية. فقط عندما ننسى الاستثمار الهائل للمشاعر والعادة المشمولة في الممارسة العادية، نظن من السهل تحويل الناس إلى المقياس المئوي بدلاً من المقياس الفهرنهايتي، أو إلى التداول المتري. فالموثوقية إذن تتضمن أكثر من مجرد سهولة الحساب؛ إنها تأخذ بالحسبان أي دليل تقدمه الخبرة البشرية.

٣- **القوة**: عندما يتحدث أرسطو عن «الفضائل الفكرية» فمن الواضح أنه يعني الطاقات الفكرية أو بتعبير أفضل، القوى الفكرية. وبالمثل، إذا ماأردنا التحدث عن فضائل المعايير البعدية فإننا نعني قواها مقارنة مع (آ) قوة معايير بعدية بديلة، و(ب) الدرجة المطلوب الوصول إليها من قبل دليل المعيار في إجراء المحاكمة العقلية المطلوبة. يمكن أن تكون فروق الدرجات هنا هائلة. إذ يمكن إجراء نقض المحاكمات العقلية دون اللجوء فعليا إلى التعليل. يمكننا أن نسمي مثل هذه الأحكام بأنها حدسية أو لانقدية أو نصفها بصفات أخرى تبدو أنها تحط من قدرها، ولكن المسألة هي أن القرائن التي تُجرى مثل هذه المحاكمات العقلية في سياقها لاتضفي إلا قيمة ضئيلة على معقوليتها أو على استخدام المعايير. نقول إننا نحبها، وينتهي الأمر. وفي الطرف الآخر من الميزان توجد أحكام ضعيفة يحد ذاتها لدرجة

أن أي معيار تحتكم إليه سوف يكون خيراً من لاشيء. وغالباً مانحاول أن ندعم الأحكام الضعيفة في جوهرها بالاحتكام إلى مصادرها الرفيعة. فنقول: «ذلك حسن لأنه يحبه»، ونظن أن هذه هي نهاية المطاف.

بيد أن هذه حالات متطرفة، إذ من المحتمل أن نجد فيما بينها أن المعيار الذي يُحتكم إليه يتمتع فقط بقوة أكبر قليلاً من القوة التي ربما تمتلكها المحاكمة العقلية فيما لو كانت وحدها، كما هو الحال عندما تسترشد قاضية في اتخاذ قرارها بسابقة في محكمة استئناف، أو عندما نكف عن سرد السوابق، ونستشهد، بدلاً من ذلك، بتعليل شرعي يمكن استنباطه من السوابق.

إنني لاأزعم أن هذه المعايير البعدية الثلاثة- الصلة، والموثوقية، والقوة- هي المعايير البعدية الوحيدة أو أفضلها لاختيار المعايير التي يمكن أن نجدها. إذ ربما تكون هناك معايير أخرى تعمل مثلها، أو أفضل. إنما أنا أشير فقط إلى أن هذه المعايير البعدية تعد نموذجية فيما يتعلق بالممارسة العقلانية العادية.

مازالت هناك نقطة أَوَدُّ مناقشتها وهي أنه لايوجد معايير ماوراء البعدية. هناك فقط مجال المعايير الواسع، التي يقوم بعضها لفترة من الزمن بالمساعدة في اختيار معايير أخرى، وبالتالي تغدو، لفترة، معايير بعدية، بيد أنه لاتوجد هرمية دائمة؛ وكما يقول المثل: كل المعايير في نظر الله سواسية[1].

المعايير، والعلاقات، والمحاكمات العقلية

المحاكمة العقلية تقوم العلاقات أو تبدي رأياً فيها، ولكنها تسترشد بالمعايير. إذ تعد المعايير أجزاء من المجريات- جزء من الجهاز المنهجي للتقصي؛ والعلاقات جزء من الموضوع الذي أُدخل في المحاكمة العقلية وأصبح جزءاً منها. فإذا ماأكدت

١- قارن وولتر آر. فيشر Walter R.Fisher في «نحو منطق الأسباب الجيدة»، مجلة الكلام الفصلية ٦٤ (١٩٧٨)، ٣٧٦-٨٤: «. . . . إن أي نظام تقويمي هو دائري. . . وهكذا، ليست غايتي تجنب الدائرية، بل هي زيادة قطر الدائرة التي تحوي «الأسباب الجيدة» (ص، ٣٧٧).

لمزيد من الاطلاع على هذه النقطة، انظر أبراهام كابلان Abraham Kablan، «سلوك التقصي»: «منهجية للعلم السلوكي» (سان فرانسيسكو San Francisco: تشاندلر Chandler، ١٩٦٤)، ص٣٦٢-٣.

أن الهند أكبر جغرافياً من الباكتسان فإن معياري في ذلك هو «المساحة» ولكن العلاقة التي يعبر عنها الحكم هي «أكبر من».

ولدى تعليم الطلبة منطق المحاكمة العقلية، على المرء أن يعمل على تعريفهم باستخدام المعايير وأن يتأكد من أنهم يدركون وظيفة العلاقات في ذلك الاستخدام. ولهذا تبدأ الممارسة المعرفية في السنوات الأولى من المدارس الابتدائيةبإجراء مقارنات، لأن ذلك يتضمن التمييز بين المتشابهات والمختلفات من الأمور، وإيجاد الروابط والتمايزات فيما بينها. وفي النهاية يبدأ الطلبة يفهمون لماذا لن يكون هناك تمايزات كهذه بدون فروق روابط إلاإذا كان بينها رابطية معينة. وهذا يقودهم إلى إدراك أنه لاتوجد أحكام بدون علاقات.

إن طبيعة المحاكمات العقلية هي الربط بين العلاقات، كما أن طبيعة الأقواس هي مقابلة الزوايا. وهكذا، يمكن للمرء أن يقول إن المحاكمات العقلية تعرف بالشركة العلاقاتية التي تحتفظ بها، وإذا ماأردنا وضع علم نماذج للمحاكمات العقلية فإن أيسر طريقة هي تصنيف العلاقات التي تقابلها تلك الأحكام كتلك المبينة في الجدول المرافق:

الأسرة	الزمن	القيمة	المكان
ابن عم. .	متأخر عن	أفضل من	أبعد من
أخت. .	مبكر عن	متفوق على	أقرب من
والد. .	اليوم السابق	جدير أكثر من	أكبر من
عمة/ خالة. .	اليوم اللاحق	أرخص من	دائري أكثر من
زوجة. . .	أبطأ من	ليس أفضل من	زاوي أكثر من

الملمس	المذاق	الصوت	اللون
انعم من	أكثر مرارة من	أعلى من	أكثر زرقة من
أخشن من	أحلى من	ألين من	أكثر حمرة من
أكثر زغبا من	أملح من	أحد من	أكثر أرجوانية من
أَمْلَسُ من	ألذ مذاقا من	أَجَشُّ من	أفتح من
أكثر دهنية من	أحمض من	أعلى طبقة من	أدكن من

الوزن	المشاعر	الأعمالْ	الشخصية
اثقل من	أسعد من	أقبح من	أعند من
أخف من	أكثر غضباً من	أكثر قلقاً من	أشجع من

السبب – النتيجة	الوسيلة – الغاية	الجزء الكل	الطبقة – العضو
سببُ . . .	مصمم لِ	جزء من	عضو في
نتيجة . . .	مقصود منه	يسهم في	ينتمي إلى طبقة
يُحدثُ . . .	عني به . . .	منخرط في	إنه . . .
يصنعُ . . .	صنُع كي	ينتمي إلى	إنه واحد من . .

يمكن أن يُنشأ علم ماوراء الطبيعة (الميتافيزيق) على المحاكمة العقلية البشرية من جهة، وعلى وجود العلاقات في الطبيعة من جهة أخرى. إن علماً كهذا يرى العلاقات تشكل عناقيد مجتمعة ضمن أنظمة، ولكنه يعجزُ عن الادعاء بأن كل شيء في الطبيعة يتعلق بكل شيد آخر، أو أن الطبيعة هي نظام كل الأنظمة[1]. إن

---

١ – إنني أشير، باطبع، إلى عمل جو ستوس بوتشلر المؤلف من أربعة كتب (طُبِعَتْ كلها في نيويورك من قبل مطبعة جامعة كولومبيا): «نحو نظرية عامة للمحاكمة العقلية البشرية (١٩٥١)، و«الطبيعة والمحاكمة العقلية (١٩٥٥)، و«مفهوم الأسلوب (١٩٦١)، و«ميتا فيزيقا المجمعات الطبيعية (١٩٦٦)».

تعليلاً ميتا فيزيقيا كهذا يقدم لنا بيئة معرفية كريمة لنظرية تفكير نقدي ترى كل مثل هذه الأشياء موجهة إلى إجراء المحاكمات العقلية وأن مثل هذه المحاكمة تتضمن كشف العلاقات أو صناعتها .

مالذي يمكن أن يقوم بدور معيار؟

من حيث المبدأ ، إن جواب السؤال المذكور أعلاه هو «أي شيء» . أما عمليا فإن المجال ليس مفتوحاً هكذا ، كما أن المعايير البعدية التي نستخدمها نتأكد بفضلها من أن عدداً كبيراً من المعايير قد رفض لأنه ليس بذي صلة ، أو غير موثوق ، أو ضعيف ، أو لأن فيه بعض هذه العلل أو كلها . ومع ذلك فإن منطق المعايير متسامح بصورة مذهلة مع خليط كبير من الأمثلة . فالمعايير يمكن أن تكون حقائق ، ومبادئ ، وقيم ، وقواعد مقارنة وأنواع أخرى لاتحصى . وكل مايحتاج المعيار فعله هو تلبية المعايير البعدية .

وهكذا ، فلننعم النظر في حقيقة ماعندما تستخدم كمقدمة صغرى : «إذا مااعترف ، يكون مذنباً» . «لقد اعترف ، حسناً!» «حسناً ، إذن فهو مذنب!» فواقعة أنه اعترف تبدو ذات صلة ، إذ إن الاعتراف جزء موثوق من الدليل ، وقوي كذلك . ولكن المناقشة ليست مقنعة بصورة حاسمة ، لأن المقدمة الكبرى مهزوزة جداً . ولننظر ، من ناحية أخرى ، إلى «إذا ماحَوَّل هذا السائل ورقة عباد الشمس إلى اللون الأحمر ، فيكون حامضياً ، «هاي ، تتحول ورقة عباد الشمس إلى الأحمر ! بالتأكيد ، لابد وأن السائل حامضي!» لدينا هنا مقدمة صغرى حقيقية ولدينا مقدمة كبرى أقوى قليلاً مما هي في المثال السابق . مع افتراض صحة المقدمة الكبرى فإن الحادثة المشار إليها في المقدمة الصغرى كافية لاستخلاص النتيجة . وهذا يوحي بأن المعايير يمكن أن تكون أكثر فعالية في تيسير المحاكمات العقلية عند ماتستطيع العمل كمقدمات .

ولكن سواء أُخذت المعايير منفصلة أو جمعت معاً لتشكل نقاشاً قوياً متعدد المقدمات ، فإنها تعد أسباباً من الرتبة الأعلى . وتبدو أكثر حسماً وإقناعاً من الأسباب العادية ، ولهذا نلتفت إليها ونحتكم إليها عندما نكون بحاجة إلى تسويات أو قرارات . ومع ذلك ليس هناك علائم جوهرية . عامة تشترك فيها جميع المعايير .

فكل شيء يمكن أن يكون معياراً يعمل بصورة حاسمة عندما تتحرك عملية التقصي باتجاه اتخاذ قرار. فالمعيار هو كل مايقوم بعملية تيسير تسوية التأملات بصورة حاسمة. وباعترافنا أن أي شيء يمكن أن يكون معياراً، فإنني سوف أراجع الآن باختصار بعض الأمور التي غالباً ماتقوم بهذا الدور. وفيما يلي عدد من الأشياء التي يحتكم إليها الناس عادة:

قيم مشتركة

القيم أمور هامة، ونحاول تسوية نزاعاتنا بالاحتكام إلى أمور نمتلكها بصورة مشتركة. يقول القديس توماس في مكان ما إنه إذا ماكان الجدال قائماً بين مسيحيين ويهود فإن الاحتكام ينبغي أن يكون إلى العهد القديم، وإذا ماكان بين المسيحيين أنفسهم فإن الاحتكام يكون إلى العهد الجديد؛ أما إذا كان بين المسيحيين وغير المؤمنين فإن الاحتكام يجب أن يكون إلى العقل. إن هذه الاحتكامات إلى المرجعيّة هي، إلى حد ما، احتكامات إلى قيم مشتركة، من الناحية الفعلية، ولكن القول بأنه كذلك فقط يعد تبسيطاً مبالغاً فيه.

من الجدير بالملاحظة أنه عندما يصل الأمر إلى إجراء محاكمات عقلية موجهة بالقيم، فإن القيم المطروحة تنزع إلى الانقسام إلى نوعين: قيم مثالية، وقيم واقعية، والحكم الناجم يعبر عن العلاقة بين هذين النوعين، وهكذا فإن الحكم بأن شرب الحليب يجعل الأطفال أصحاء موجه بمعيار القيمة المثالية للصحة وبمعيار القيمة الواقعية للحليب؛ فالحكم يعبر عن العلاقة الغذائية بين القيمتين.

السابقة والعرف

هل الاحتكام إلى السابقة والاحتكام إلى العرف أمران مختلفان أم جزءان من شيء واحد؟ فالمثل القائل: «عندما تكون في روما تصرف كما يتصرف الرومانيون» معيار تقليدي واضح، ولكن أليس التقليد أو العرف سوى تلخيص للسوابق في السلوك الروماني؟ وبهذه الطريقة يرى ديفيد لويس David Lewis

الأمر . .[1] (هناك طريقة أخرى للتعبير عن ذلك وهي القول إن السابقة والعرف هما مكونان لأي احتكام إلى الممارسة العادية) .

يرى لويس أن الأعراف ليست سوى توجهات إلى سابقة تعزز عمل التنسيق البشري . وهذا يوحي بأن أحد المجالات الواسعة من المعايير - بوصفها- أعرافاً هو القياس . وفوق ذلك كله ، نحن ننسق أنشطتنا بعضها مع بعض بفضل معايرات متفق عليها ، وتتضمن المعايرات عادة استخدام القياسات . وهذه في غالبيتها أنظمة تمييز متفق عليها لجعل التفريق بين الاختلافات النوعية في الطبيعة بدلالة درجات كمية ممكناً[2] .

لاشك في أن الاحتكام إلى القياسية مازال أقوى الحركات في لعبة شطرنج شرعية المحاكمات العقلية ، وأن المقاييس أكثر المعايير كفاءة .

الأسس العامة للمقارنة

يقول الناس «إنك لاتستطيع مقارنة البرتقال والتفاح» . ولكنك بالطبع تستطيع إذا ماأمكن إيجاد اعتبارات مشتركة ، كالوزن ، تسمح بقبول مثل هذه المقارنات . ربما تكون الأشياء دائماً مختلفة ولكنها تظل قابلة للمقارنة بطريقة أو بأخرى . (إن قوة التشابهات تكمن ، في واقع الأمر ، بقدرتها على التعرف على تشابه سابق لم يكن ملحوظاً بين أشياء تبدو بوضوح أنها مختلفة جداً جداً من نواح عديدة) . إن التعرف على مقاييس أو اعتبارات أو أسس مقارنة مشتركة يعد أحياناً موطىء القدم الوحيد الذي نستطيع إيجاده لإجراء المحاكمات العقلية التي نحتاجها . إننا نصرخ يائسين عندما يفشل كل شيء «ولكنه أخوك!» فتنفع أحياناً مثل هذه الصرخة .

١- في «العرف» (كمبردج ، ماساشوسيتس : مطبعة جامعة هارڤارد ، ١٩٦٩) ، يتحدث لويس عن الأعراف بوصفها أنظمة يعمل وفقها كل فرد في شعب معين ، ويتوقع من الآخرين أن يطيعوها . إن مصدر توقعات الأفراد المشتركة هو سابقة . انظر ص ، ٣٥-٤١ و٧٨-٩ .

٢- انظر الفصل الجليل ١٥ ، «القياس» في موريس آر . كوهين Morris R- Cohen وإيرنست ناجيل Ern-est Nagel ، «مدخل إلى الأسلوب المنطقي والعلمي» (نيويورك : هاركورت بريس Harcort Brace ، ١٩٣٤) ص، ٢٨٩-٣٠١ .

متطلبات

إننا نشترط أحياناً مسبقاً مالذي ينبغي صنعه أو قوله أو فعله فتعمل هذه المواصفات عمل المعايير كما في الاستئجار والترويج وطلب المواد وفي حالة الاختبارات ذات المرجعية المعيارية. في اتباع الحسابات الرياضية يكون المعيار القابل للتطبيق هو ببساطة شرط منهجي- أي مايصطلح عليه في المنطق بالصلاحية. وفي اتباع المقاربات التوجيهية يكون المعيار القابل للتطبيق هو ببساطة النجاح.

منظورات

المنظور مساحة من الاهتمام ذات وجهة نظر متميزة ورصيد متميز من الخبرة ففي جدال حول تشريح الأحياء، مثلاً، يستدعي البعض مايصطلح عليه بـ«المنظور الأخلاقي» ثم يُقحم عملياً مجال الاهتمام الذي يسمى أخلاقاً ليقوم بوظيفة التعبير. وغالباً ماتؤدي المنظورات المختلفة إلى محاكمات عقلية مختلفة. فبالنسية لشخص يُعَدُّ المنظور الأخلاقي عنده أساسياً، ينبغي إزالة الجزء المبهرج من المدينة؛ وبالنسبة لشخص آخر ينطلق من وجهة نظر جمالية يُعدُّ القسم نفسه من المدينة زاهي الألوان وينبغي الحفاظ عليه.

مبادئ

المبادئ صياغات مفهومية بسيطة نسبياً لمجموعة معقدة نسبيا من علاقات وجودية. إننا نقدم أفضل فهم لدينا في كيف ارتبطت الأشياء بعضها ببعض، وكيف ينبغي ربطها في الظاهر. فمثلاً، في علم الاقتصاد التقليدي يقال إن المبدأ (أو«القانون») يربط فيما بين العرض والطلب. (إن المبادئ المعيارية هي توصيات بالطرق التي ينبغي أن ترتبط بموجبها الأشياء بعضها ببعض). يقال إن الناس«يُصرون» على المبدأ بدلاً من الاحتكام إليه، وكأن الأشياء ذات المبادئ تستقر على قاعدة صخرية. بيد أن المبادئ لاترقى إلى التفوق الأصيل كمعايير؛ وعليها أن تلبي المعايير العليا ذاتها كبقية المبادئ المرشحة الأخرى.

قواعد

إذا ماكانت القيم تؤثر فينا وكانت المتطلبات توجهنا عندما نصدر أحكاماً، فإن القواعد تطلب منا، تأمرنا، تهمزنا إلى إجراء المحاكمة العقلية بالتوافق مع هذه القواعد. ولكي يسترشد المرء بقاعدة أثناء إجراء محاكمة عقلية ينبغي استخدم أكثر الاجراءات المتوفرة مباشرة وأقلها براعة.

إن التمييز بين القواعد التصنيفية والقواعد الافتراضية أمر غامض. وعملياً، تعد القواعد المعروفة بالقواعد التصنيفية ببساطة قواعد افتراضية منهارة أو مبتورة. فالأحكام دائماً ذات سيادة نوعية ومتوقفة على اعتبارات سياقية.

القواعد هي بقايا الممارسة العادية. فالممارسة تنظم القواعد، والقواعد بدورها تنظم الممارسة؛ إنه إجراء دائري. وهكذا فإن الممارسة العاديّة (الزراعة البدائية، على سبيل المثال) تهدف إلى العقلنة الاجتماعية- الإلغاء الفعلي لكل السلوك الذي لاتحكمه قواعد. حتى إنه يوجد قواعد تحكم إدخال قواعد ابتكارية.

مقاييس

مقاييسنا هي معاييرنا للدلالة على الدرجة التي نتوقع أن تصل إليها تلبية معاييرنا[1]. ربما نعترف بالاملاء الصحيح كمعيار في تقويم المقالات وتدريجها، ولكن ربما نتسامح كثيراً فيما يتعلق بالأخطاء الإملائية. وبعبارة أخرى لدينا هنا معيار ذو صلة، ولكن لدينا مقاييس منخفضة السوية. وبما أن المعايير إما أن تكون ذات صلة أو غير ذات صلة وبما أن المقاييس إما أن تكون عالية السوية أو منخفضة السوية، فإنه يمكن أن يكون لدينا ١- الوضع المثالي ذو المعايير ذات الصلة والمقاييس عالية السوية؛ أو ٢- معايير ذات صلة ومقاييس منخفضة السوية (وهو الوضع

١- جاء هذا المفهوم من ستانلي كافيل Stanley Cavell، «المعايير والمحاكمة العقلية» في «دعوى العقل» (نيويورك: مطبعة جامعة اكسفورد، ١٩٧٩)، ص، ١١. إنني مدين كذلك إلى «كانفيلد Canfield وكافيل والمعايير» لروجر آ. شاينر roger A. Shiner؛ «حوار ٢٢(١٩٨٣)، ٢٥٣-٧٢، ومدين كذلك إلى طبعة جون في. كانفيلد John V.confield «فلسفة ويتغشتاين: المعايير، مجلد ٧ (نيويورك: غار لاند Gar Land، ١٩٨٦).

(السائد)؛ أو ٣- معايير غير ذات صلة ومقايس منخفضة السوية؛ أو أسوأ سيناريو.
٤- معايير غير ذات صلة ومقاييس عالية السوية.

تعاريف

تعد التعاريف مفيدة في معايرة الخطاب وتنسيق التساؤلات. فهي تعمل عمل نقاط انطلاق للتساؤلات التي هي بطبيعتها تصنيفية أساساً وتعمل كمعايير تساعد على تقرير مسائل التضمين والاستثناء. وهي موحية عندما نقع في حيرة من أمرنا بشأن أي كلمة نختار استخدامها في سياق معين. ومع ذلك ينبغي أن يؤخذ تعريف القاموس بحذر كبير. ويتصف المعلمون بالحصافة عندما ينصحون طلبتهم بـ«استشارة» القواميس وليس بالاحتكام إليها. فالقراء المبتدئون يتعرضون بوجه خاص لاكتشاف أن تعاريف القواميس خادعة فيفضلون عادة افتراض ماتعنيه الكلمة المجهولة المعنى في السياق بدلاً من أن يلجأوا إلى القاموس كي يعطيهم معناها خارج سياقها.

حقائق

تتوقف المحاكمات العقلية غالباً على الحقائق لأن الحقائق هي في أكثر الأحيان محور مسار الأحداث:

طريقان افترقا في غابة صفراء
ويالأسف لم أستطع سلوكهما معاً
وبما أني مسافر واحد وقفت طويلاً
وأمعنت النظر في أحدهما قدر المستطاع
لأعرف اتجاهه عبر الغابة
ثم اخترت الآخر عدلاً وإنصافاً
بفضل دعواه الأفضل
لأنه معشب ويحتاج وطء الأقدام.

طريقان يطالبان المسافر بالسير فيهما، ولكن أحدهما كان معشياً أكثر من الآخر، وبالتالي فهو يحتاج من يسير فيه. الواقع أن الفرق الذي أخبرنا به روبرت فروست Robert Frost كان طفيفاً إذ كان الطريقان فيما يتعلق بالحاجة إلى السير فيهما «متشابهان تقريباً في واقع الأمر». ومع هذا كان ذلك هو كل الفرق»[1] إن القول بوجود مؤثرين متقاطعين، يحمل بالطبع صفة التكرار: فالطريق الأكثر عشباً يحتاج وطء قدمي المسافر، وهكذا يوجد حقيقة ومطلب أيضاً يؤثران في الحكم. هذان المعياران يتقاربان بعضهما من بعض ويعززان بعضهما بعضاً؛ وربما يكونان في مثال آخر متنافسان ويُحيّدان بعضهما بعضاً. يقدم لنا العَالَمُ الكثير مما يمكن أن يكون معايير ولكنه لايلتزم بجعل المعايير منسجمة متساوقة فيما بينها.

نتائج الاختبارات

الاختبارات تدخلات تهدف إلى الحصول على عينات من الأدلة التي يمكن أن تقوم عليها المحاكمات العقلية. فأولئك الذي الذين يبحثون عن النفط يحفرون آباراً اختبارية عديدة بادئ الأمر. ويقوم الأطباء باختبارات للحصول على دليل على المرض أو الأذى. ويستخدم المعلمون الاختبارات لتحديد مستويات كفاءة الطلبة. إن عمليات السبر التجريبية هذه موثوقة في كل مكان من أجل تدعيم عملية اتخاذ القرار. يمكن أن تؤخذ نتائج الاختبارات لتكون إعلامية، وموحية، ومُنَوِّرة فقط أو ملزمة وحاسمة. عندما تكون القرارات موجهة بنتائج الاختبارات فإن هذه النتائج تعمل عمل المعايير حتى وإن كانت المعطيات ذاتها غير مؤثرة. (يشعر بعض الاداريين الذين عليهم اتخاذ قرارات، بوجه عام، أن بعض المعايير، حتى وإن كانت ضعيفة خير من عدم وجود معايير إطلاقاً).

غايات

من الصعب منازعة الرأي القائل إن البشر محكومون بغاياتهم. فالعقلانية تكمن، إلى حد كبير، في تكييف الاجراءات والأدوات التي يمكن تحقيق تلك

---

١ : «الطريق الذي لم يُسْلك» القصائد الكاملة لروبرت فروست (نيويورك: هولت: راينهارت Rinehart ونيستون Winston، ١٩٧٠).

الغـايـات بفـضلـهـا، كـمـا تكمن أيضـاً في تعـديل الغـايات لكي تنسـجم مع مـاهو متوفر من الأدوات والاجراءات. تكون فرص تحقيق أهدافنا أكبر مايمكن عندما نضـمن أن غاياتنا المنظورة، ووسائلنا المنظورة متناسقـة فيـما بينهـا. وفي جمـيع الحـالات الـتي تتضـمن تنظيـم السّلوك المسـتـقـبلي، تكون الغـايات مـتـحكمـة بالعوامل.

الغاية، على أية حال، ليست حافزاً. الحوافز هي المحركات التي تقودنا. وبلغة أرسطو، هي العلل الكافية التي تدفعنا إلى الأمام، في حين أن الغايات هي العلل، النهائية التي تجرنا قُدماً. إن مايجعل الغايات خاصة إذا مامنحت مكانة العلة هو أنها أسباب أيضاً.

الغايات، بوجه خاص، أنواع من الأسباب التي ترشد أساساً بدلاً من أن تعلّل. فغاية توم- أن يسرق بيل- لاتعلل سرقة توم لبيل. إن غاية توم تقوده إلى أن يشكل حياته كما يشكلها فعلاً، وإلى أن يتخذ القرارات التي يتخذها فعلاً، وإلى أن يقوم بالأعمال التي يؤديها فعلاً؛ وليس مهما إدانة تلك الغاية أو التغاضي عنها- فإنها تعمل كمبدأ جوهري مُنَظّم فيما يتعلق بتوم.

وبما أنها كذلك، فهي معيار. وبما أنها كذلك، فهي تتحكم ليس فقط في بناء خطط الحياة الواسعة بل حتى في إصدار الأحكام الضيقة والدقيقة، كتلك المشمولة بالقياس. وهنا تقوم الغايات بمهمة المقاييس بوضوح، لأنها تحدد درجة التسامح الذي نظهره تجاه الانحرافات عن الدقة. إن إطلاق صاروخ يجب أن يكون في الوقت المحدد له تماماً بدقة ليست ضرورية فيما يتعلق بوصول الأطفال إلى المدرسة. لدينا هنا غايتان مختلفتان في هاتين الحالتين، ويقودنا ذلك إلى مقياسين مختلفين للانضباط بالتوقيت. وهكذا فإن غاياتنا لاتقوم مقام المعايير فقط لإجراء المحاكمات العقلية بل تعمل أيضاً كمقاييس لتحديد الدرجة التي نتوقع أن تلبى عندها تلك المعايير.

إن الأمثلة الإثني عشر على فئات المعايير التي ضُربت قبل قليل ليست شاملة. ولاينبغي أن يخلط بينها وبين الأشياء التي نطبق عليها المعايير - أي الأشياء التي نتوقع أن تلبي المعايير.

فلنتأمل الأوراق الثبوتية. فهي ليست معايير، بوجه عام؛ بل هي أنواع من الأشياء ينبغي تقديمها لتلبية معايير معينة. وهكذا عندما أكون في الخارج أحمل جواز سفري وتأشيرات الدخول لأن هذه الأمور سوف تلبي المعايير الموطَّدة في بلدان عديدة من أجل تحديد الهوية تحديداً كافياً. فالثبوتيات تمنح مصداقية لادعاءاتنا لأن نكون مانريد أن نكون.

وبالمثل، تعد الأداءات سلوكيات تطبق عليها المعايير، ولكنها، بوجه عام، ليست معايير بحد ذاتها. وهكذا يمكن أن يكون لدينا معايير معينة نقوِّم بفضلهاأداء ممثل ما، وربما يكون لدينا مقاييس محددة لقبول كل معيار. ويُعَدُّ أداء الممثل بارعاً إذا مابلغ درجة يلبي فيها المقاييس التي أعددناها لكل معيار أو يتجاوزها.

تُعد بعض البراعات مسألة قدرات، ويعد بعضها الآخر مسألة مهارة. المقدرة تُنَمَّى، أما المهارات فتكتسب. فنحن نزحف، ونخطو خطوات قلقة، ونمشي، كل هذه قدرات متطورة. (لن نقول إن الطفل مشاءٌ ماهر) ومن جهة أخرى نتعلم أن نكون راقصين ماهرين أو مغنين بارعين. وأخيراً هنالك براعات كتلك التي توجد في استخدام اللغة تتشابك فيها القدرات مع المهارات. إننا، بلاشك نطبق المعايير والمقاييس كليهما على السلوك النامي والسلوك المكتسب كليهما كما هو الحال عندما نقول إن طفلاً يفتقر إلى مقدرة المشي أو أن شخصاً يفتقر إلى مهارة الغناء.

بفضل معيار معرفي معين، كالتناسق، يمكننا تقويم درجة المهارة المعرفية لدى شخص مافيما يتعلق بذلك المعيار. سوف نعلم أننا نتعامل مع أمرئٍ يفتقر إلى المهارة بدلالة ذلك المعيار، إذا ماأكد الشخص، على سبيل المثال، مقولة شرطية هي («إذا كان فأراً، فهو قارض»)، («إنه ليس قارضاً») ويستمر لاستخلاص نتيجة تنفي المقدمة («لايمكن أن يكون فأراً»). لايمكنك أن تفعل ذلك وتكون متناسقاً.

خبرة المجتمعات: سُتبت المعايير

لنعد لحظة إلى قصيدة فروست. إن مابدا حاسماً هو حقيقة أن أحد الطريقين كان أكثر عشباً وكان بحاجة لأن تطأه أقدام المشاة. ولكن ماهي الضرورات التي جلبها المسافر إلى هذه النقطة التي يفترق عندها الطريقان؟ لقد قيل إن قصيدة فروست «كانت محاكمات ساخرة لسلوك صديقه إدوارد توماس الذي كان يختار اتجاهاً لمشوارهما الريفي، ثم قَبْل أن يُنهيا مشوارهما، أخذ يعنف نفسه لأنه لم يختر اتجاهاً مختلفاً وأكثر متعة». وقيل أيضاً إن فروست لم يكن يستحسن «التنهدات الرومانسية على ماينبغي أن يكون»[1]. وهكذا ليس بالضرورة أن تشكل هذه الحقيقة أو المحاكمة العقلية حياتك كلها، لأنه ربما تكون طريقة حياتك بأكملها- سواء كانت رومانسية أو غير ذلك- هي التي تشكل اختيار الحقائق والأحكام التي تتأثر أنت بها.

ومع ذلك فالأمر أكثر من طريقتك الشخصية في الحياة. إنها طريقة حياة المجتمع الذي تنتمي إليه، كما يقول ستانلي كافيل، أو- شكل حياة هذا المجتمع، كما يسميها ويتغنشتاين. هنالك خلفية من الاتفاقات الشاملة والنظامية فيما بيننا يُسميها، أحياناً، ويتغنشتاين «بالتقاليد والأعراف»، وأحياناً أخرى، يسميها «قواعد». بيد أن هذا الاتفاق في المعايير ليس هو الذي ينسق أحكامنا، بل ينتج بدوره اتفاقاً بشأن المعايير. يقدم لنا ويتغنشتاين صورة معكوسة مذهلة هي:

«الآن يبدو الأمر كله معكوساً» إذ كان ينبغي أن تكون المعايير هي القواعد (معالم، علامات، مواصفات) التي تُتخذ على أساسها أحكام معينة (ليس عشوائياً)؛ وكان ينبغي للاتفاق على المعايير أن يجعل الاتفاق بشأن المحاكمات العقلية ممكناً. ولكن، حسبما يرى ويتغنشتاين، يبدو كأنَّ مقدرتنا على إقامة المعايير اعتمدت على اتفاق مسبق في المحاكمات العقلية»[2]. ومع ذلك يخلص كافيل إلى

١- طبعة ريتشارد إلمان Richard Ellmann، «مجموعة نورتون Norton للشعر الحديث» (نيويورك: نورتون، ١٩٧٣م)، ص 196n.

٢- كافيل، «المعايير والمحاكمة العقلية»، ص٣٠.

أن إقامة المعايير ليس أمراً غير ضروري بأكمله، لأن المعايير تأتي «بعد الحقيقة». إذ بفضل إعلاننا عن مبادئنا (وليس بمجرد التنبؤ بها) تغدو عملية المحاكمة العقلية أكثر انفتاحاً وأقل خصوصية وعشوائية. إن توطيد المعايير يتيح لنا تسويه الأحكام ممكناً عن طريق إعلان أي نقاط نقاش موجودة في أحكام مختلفة تم حسمها بجعلها قطعيّة (بمناسبة معينة): «تلك ممارسة جديرة بأن تمارس؛ فالقرارات البشرية لايمكن أن تكون نتيجة للحقيقة. إذ يمكن للمرء أن يسيء استخدام الحقيقة. إن السلطة، بتحملها عبء الغائية في غياب الحقيقة، تجازف بفضيلة مجتمعها؛ فإذا لم تكن أحكامها مقبولة بوصفها أحكام مُنصفة تماماً، بمعاييرها وبتطبيق هذه المعايير، فإن المجتمع يبدو إلى ذلك الحد بأنه لايقدم لأعضائه سكناً إنسانياً آمناً»[1].

وهكذا، كما أن بيرس قد قال إن «المنطق متجذر في المبدأ الاجتماعي» وأن المنطقية تعانق المجتمع كله، كذلك يقول ويتغنشتاين وكافيل أن المجتمع يمكن أن يسبق المحاكمة العقلية وأن المحاكمة العقلية يمكن أن تسبق اختيار المعايير، وتلك هي غرابة رُبَّما يشاهد مثلها من وجهة نظر العقلانية.

إن مساراً معكوساً مماثلاً يحدث (خلافاً للفطرة السليمة، على مايبدو) في التفكير الإبداعي، حيث تسبق المحاكمات العقلية تشكيل المعايير أو حيث تعمل المحاكمات العقلية نفسها عمل المعايير. فالفنان والمخترع كلاهما لايتبعان قوانين ولايصنعانها عن وعي وإدراك، بل إن المحاكمات العقلية التي يجريانها تكون استجابية لمحاكمات عقلية أخرى قاما بها هما أو سواهما، وربما يزيدان مجتمعاتهما بمعايير لمحاكمات عقلية جمالية لاحقة.

ولهذا فإن التفكير النقدي والتفكير الابداعي هما متعاكسان في بعض النواحي (وليس في كل النواحي) تعاكساً مذهلاً، كتعاكسات الشكل والأرضية، والتي لاتتوضح في أي مكان آخر أكثر من تعاكسية المعايير والمحاكمات العقلية. فإذا ماشكل المجتمع السياق الذي تبدأ فيه العملية، فإنه كذلك يضع خصائص المنتج الذي تنتهي به.

١- المصدر السابق نفسه، ص٣١.

فلنتأمل ارتجال فرقة جاز. إن محاكمتها العقلية الابتكارية لاتتشكل بفضل المعايير، بل بفضل تأثير سيادة مجتمع الجاز. فهذا هو المجتمع الذي يبدأ فيه تفكيره الابداعي. ولكن عندما يعزف العازفون على آلاتهم، يبدو جلياً أن ارتجالات كل منهم موجهة إلى الآخرين، وأن الآخرين يستجيبون على هذه الارتجالات بحيث يأخذ نسيج العمل تدريجياً شكل حوار مجتمع ما- مراسلة وجها لوجه، في واقع الأمر، بين أفراد هذا المجتمع. والواقع أن العمل الفني، عموماً، يُعَدُّ مجتمع محاكمات عقلية تتضمن تواصلاته الداخلية فيما بين عناصره التفكير الذي نحاول التقاطه في صورة «معنى» جمالي.

فالعمل الفني، إذن، نموذج من نماذج المجتمعات- إنه نموذج مجتمع التقصي- الذي يقذف فيه التساؤل الحواري أو النهج الحواري الذي قاد إليه في الحوار الدّاخلي للمنتج.

ويمكننا هنا أن نلخص الأمر بقولنا إنه في التفكير الذي تسوده العقلانية، تكون المنطقية متفوقة، في حين أنه في التفكير الذي تسوده الإبداعية كدرع له، تكون الحوارية متفوقة. وأثناء القيام بالتربية من أجل التفكير الأعلى رتبة، يجب أن تقدم فرص ممارسة المكونّين كليهما على نطاق وافر.

إن فيما يسميه ألفين دبليو. غولدنر Alvin W.Gouldner «ثقافة الخطاب النقدي»، يكون الكلام الجيد هو ذلك الذي يستطيع أن يجعل مبادئه واضحة ويوجّه للتواقف معها بدلاً من تأكيده على حساسية السياق وعلى تَنَوُّعيَّة السياق.

إن ثقافة الخطاب النقدي، «هي أيضاً انعكاسية، ذاتية التنظيم، قادرة على إجراء اتصالات بعدية، أي قادرة على الحديث عن الحديث... والأهم من ذلك، تحول ثقافة الكلام النقدي دون الاعتماد على شخص المتكلم أو سلطته أو وضعه في المجتمع لتسويغ ادعاءاته... من الآن فصاعداً ينبغي ألا يُرى الأشخاص

ولامراكزهم الاجتماعية في الكلام. إذ يغدو الكلام لاشخصي. يختبئ المتكلمون وراء كلامهم. يبدو الكلام غير مجسد، ومفكك السياق، وذاتي الأساس»[1].

يعد البحث عن التفكير النقدي دليلاً على أن الأعمال التي تحسب نفسها مكرسة إلى العقلانية سوف تسعى لرفع نوعية العقلانية في تلك الأعمال. ولكن لاينتهي الأمر عند هذا الحد. إذ إن البحث عن التفكير النقدي ربما يعني البحث عن أسباب دافعة أكبر وأكبر- أي البحث عن أسباب أعلى مرتبة- وهذا بدوره ربما يجعل المعايير نُخبا لامعة بين العاملين المنطقيين البارعين. ويبدو أن هذا هو الاستنتاج الذي ينبغي استخلاصه عندما يحث المعلمون طلبتهم على منافسة المهنيين وتأسيس تفكيرهم على معايير ثابتة[2].

١- «مستقبل المفكرين ونشوء طبقة جديدة» (نيويورك: سيبري Seabury، ١٩٧٩)، ص، ٢٩.

٢- لودفيغ ويتغنشتاين، «تحقيقات فلسفية» (أكسفورد: بلاكويل ببليشر Blackwell Publisher، ١٩٥٣). انظر بوجه خاص I، فقرة ٢٤٢. إنه لغني عن القول إن كتابات ويتنغشتاين كلها تلمح عملياً بطريقة أو بأخرى إلى مشكلة المعايير. فملاحظة حول الحقيقة، كالتي سنوردها تعد سمة مميّزة لهذا التلميح: «... بعض الاقتراحات مستثناة من الشك، وهي، إذا جاز التعبير، كالمفصّلات التي تدور عليها تلك..» (الفقرة ٣٤١). فأي وصف لعمل المعايير أفضل من كونها مُفصّلات تدور عليها محاكماتنا العقلية؟

إن القضايا التي مازلت أراجعها هي تلك المُسَلّم بها عموماً في مناقشات المعايير، لأنه عند هذه النقطة عموماً تبدأ الاختبارات الفلسفية لطبيعة المعايير. وربما تبدأ نظرة خلفية ثابتة عند أفلاطون الذي كان مهتماً باستمرار بالمقولة، في حين أن نظرة مركزة على مسافة قريبة يمكن أن تُدخل في حسابها أعمالاً مثل: «حول التدريج» لأرمسون Urmson (العقل ٥٩ [١٩٥٠]، ١٤٥-٦٩) والأساليب ومعايير المحاكمة المنطقية، لغروشيه وليامز Grawshay Williams (لندن: روتلدج وكيغان بول، ١٩٥٧)، وخصوصاً الصفحات ٢٦-٤٠ و٢٣٥-٦٢. كانت مقالة أرمسون تحمل باستمرار بذور التطور كما ظهر في نتيجتين مؤثرتين من نتائجها هما: تقويمات مقارنة للأعمال الفنية «البروس فيرمازين Bruce Vermazen في طبعة دبليو. إي. كينيك، «الفن والفلسفة» الطبعة الثانية (نيويورك: القديس مارتن، ١٩٧٩)، ص٧٠٧-٧١٨، و«تقويم الفن» لجورج ديكي (فيلادلفيا، مطبعة جامعة تمبل، ١٩٨٨) خصوصاً الفصل ٩ «المقارنة والتحديد» يعبر ديكي في القطعة الأخيرة عن مفهوم مصفوفات علم المعايير أو شبكات علم المعايير التي بموجبها يمكن تيسير عملية مقارنات الأعمال الفنية فيما يتعلق بمعايير خاصة.

وأخيراً، بقيت كلمة حول تعليم الطلبة مايتعلق بدور المعايير بوصفها عوامل حاكمة في التصنيف والتقويم، وتعليمهم كيفية استخدام المعايير لهذه الأغراض. هذا هو نوع المعرفة العملية والنظرية الذي لاتقدمه المناهج الحالية في مستوى من المستويات. إذ ينبغي أن يكون وجود مقرر في التقويم هو معيار كل منهاج في العلوم الاجتماعية، وذلك من أجل تزويد الطلبة- خصوصاً في مستوى مدارس المرحلتين*- بمعلومات خاصة وممارسة حول كيفية إجراء المحاكمات العقلية المهنية والحِرْفية وكيفية تمكين الطلبة من الإفادة من هذه المعايير في إجراء المحاكمات العقلية في حياتهم الخاصة بهم. ولكن العملية التربوية بمجملها تسير نحو الأفضل فيما يتعلق بمهمة تنمية كفاءات المحاكمة العقلية والمحاكمة المنطقية لدى الطلبة. وهذه المهمة لايمكن أن تكون مسؤولية مقررٍ واحد مستقل عن سواه.

التفكير المركب: الجمع بين المعرفة التقريرية والمعرفة الاجرائية

لايمكن القول إن أولئك الذين يكتبون حول التفكير النقدي يعترفون عموماً بأهمية المعايير في توجيه مثل هذا التفكير. إنهم مدركون بأن توصياتهم بشأن كيفية حدوث التفكير النقدي معيارية، ولكنهم لايحددون، عادة، المعايير التي بدلالتها تقدم مثل هذه التوصيات. من السهل بيان ذلك فيما يتعلق ببعض المقالات الأكثر إسهاباً في التفكير النقدي، ولكني سوف أشير بدلاً من ذلك إلى أحد أكثر الدراسات حصافة ووضوحاً. إنها مقالة أرنولد بي. أرونز حول طرق التفكير النقدي التي ينبغي أن تحظى بتركيز أكبر في تربية العلوم في المرحلة الجامعية الأولى. فهو يبدأ بالقبول بوجود فرق بين المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية، أو الفعّالة. إذ إن المعرفة التقريرية تتألف من حقائق، أما المعرفة الاجرائية أو الفعّالة فتضمن فهم مصدر المعرفة التقريرية ومايشكل أساسها. وتتضمن المعرفة الفعّالة كذلك «المقدرة على استخدام صلة المعرفة التقريرية في الأوضاع الجديدة وتطبيقها وتحويلها أو

* مدارس المرحلتين التي تضم الصفين السابع والثامن من المرحلة الابتدائية والسنة الأولى من المرحلة الثانوية. (وهو نوع من تقسيم مراحل التعليم غير موجود في بلادنا). (المترجم)

التعرُّف عليها»[1] . يبدو لي الآن أن التمييز بين المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية أو الفعَّالة أمر مفيد. وإذا ماقمت الآن بمراجعة العبارة التي صُغتها، يبدو جلياً أنني أوجه نفسي بمعايير معينة مثل «مفيد» (مَنفعة)، و«حقيقي»، و«صحيح». فيما يتعلق بالمعلومة المسماة «حقيقة» فإنها تكون، في واقع الأمر، حقيقة إذا ما أمكن تصنيفها تحت معيار الحق؛ والإجراءات المشمولة في المعرفة الفعَّالة تقُوم، على مايبدو، بدلالة صحتها؛ والتمييز بين التقريري والحقيقي يلبي معيار المنفعة. وهكذا فإن التعميمات التي نجريها بشأن التفكير النقدي، التعميمات على أوسع مستويات، هي نفسها تُصنَّف مع المعايير التي نقبلها والتي نحتكم إليها عادة.

الأمر نفسه يمكن أن يتم مع «عمليات التفكير والمحاكمة المنطقية العشرة التي تشكل أساس التحليل والتقصّي»[2] والتي يستشهد بها أرونز. إنها مفيدة جداً وسوف ألخصها فيما يلي، تاركاً للقراء أن يروا بأنفسهم كيف أن هذه التوصيات تُوجّه الضمنية إلى مثل هذه المعايير الإجرائية بوصفها ملاءمةً، إتساقاً، ومقبولية، وصلاحية، وصلة؛ وكيف توجّه الضمنية إلى المعايير المفهومية بوصفها دليلاً، ومشاهدة، واستنتاجاً، وحقيقة، واستقراء، واستدلالاً:

١- إثارة الأسئلة التالية عن وعي وإدراك: ماذا نعرف...؟ كيف نعرف...؟ لماذا نقبل أو نعتقد....؟ ماهو دليل....؟ لدى دراسة مادة ما أو لدى مقاربة مشكلة ما.

٢- إدراك الفجوات الموجودة في المعلومات المتوفرة بوضوح وجلاء والقدرة على تحمل الغموض والريبة الناجحين.

٢- التفريق بين المشاهدة والاستنتاج، بين الحقيقة المتوطدة والحدس اللاحق.

٤- الاعتراف بضرورة استخدام كلمات معرَّفة مسبقاً فقط، والمتأصلة في تجربة مشتركة، لدى صياغة تعريف جديد، وفي تجنب الرطانة التقنية.

١- «التفكير النقدي ومنهاج البكلوريا»، التربية الليبرالية ٧١: ٢(١٩٨٥)، ١٤٢.

٢- المصدر السابق نفسه.

٥- سبر ماهو مُتضمن وغير منطوق من الافتراضات خلف خط من المحاكمة المنطقية .

٦- استخلاص استنتاجات من الدليل والاعتراف عندما لايمكن استخلاص استنتاجات حاسمة .

٧- القيام بمحاكمة عقلية افتراضية- استدلالية ، أي ، بافتراض وضع معين ، القيام بتطبيق معرفة ذات صلة من المبادئ والمعيقات ، وتصور النتائج المقبولة ، في المطلق ، التي يمكن أن تنشأ عن التغيرات المختلفة التي نستطيع تخيلها إذا مافرضت على النظام .

٨- التمييز بين المحاكمة المنطقية الاستقرائية والاستدلالية .

٩- اختبار التماسك الداخلي لمحاكتنا المنطقية ، حيث نطور بذلك اعتماداً فكرياً على الذات .

١٠- الوعي الذاتي للمحاكمة المنطقية : ادراك العمليات التي نستخدمها ، واختيار الأكثر ملاءمة ، وتقديم الأساس اللازم للتحويل الواعي لأساليب المحاكمة المنطقية من السياقات المألوفة إلى السياقات غير المألوفة .

يُدين أرون الزعزعة التي لاحظها بين معلمي المستقبل فيما يتعلق بالمحاكمة المنطقية الحسابية ، يدين فشل المعلمين في فهم أكثر المفاهيم العلمية جوهرية ، أو عدم قدرتهم على التعامل مع المحاكمة المنطقية التاريخية (إذ يركزون بدلاً من ذلك على «الحقائق» التاريخية) . ولكنه يؤكد بأنه يدين الضعف ولايدين المعلمين : «أود التأكيد بأقصى قوة أن المُلام في هذا المقام ليس المعلمون الذين وصفت عجزهم . إن نهايات المدخلات إلى دارة التغذية الراجعة لاستعارتي المجازية هذه نتحكم فيها بأيدينا في الكليات والجامعات . إننا نحن الذين نخلد المزاوجة الخاطئة ونفشل في تقديم علاج لمواضع العجز ، ونفشل في تعزيز قدرات المحاكمة المنطقية المجردة في المناسبات التي نتحكم فيها . نحن الذين جعلنا المعلمين على ماهم عليه[1] .

لدي المزيد مما سأقوله حول مسؤولية الجامعة عن الوضع في المدارس .

١- المصدر السابق نفسه ، ص ، ١٥٤ .

نحو تفكير مركب: إدراج الفلسفة في المنهاج

أود اختتام هذا الفصل بإبراز أن التمييز بين المعرفة التقريرية والمعرفة الاجرائية أو الفعَّالة مفيد جداً لجسر الفجوة القائمة بين التفكير الأعلى رتبة والتفكير المركب. إن سِمة التفكير المركب التي طرحتها قبل قليل هي «الجمع بين التفكير الواقعي والتفكير الاجرائي». رأى أرونز أن هذا هو نفسه الجمع بين المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية أو الفعَّالة، وقد بيَّنْتُ قبل قليل أن التفكير النقدي والتفكير الابداعي مكونِان للتفكير الأعلى رتبة. وأعتقد أن صورة التفكير الأعلى رتبة والتفكير المركب، يمكن الآن، بمساعدة أرونز، أن تظهر أكثر وضوحاً.

واقعي

	فنون لغوية	دراسات اجتماعية	صحة	رياضيات	فنون	علم	[illegible]
منطق							
علم الجمال							
علم الأخلاق							
ميتافيزيقا (ما وراء الطبيعة)							
علم المعرفة							
فلسفة اجتماعية							
فلسفة العلوم							

إجرائي

شكل (٧)

تأمل ماذا سيحدث عندما تضاف الفلسفة إلى المنهاج. ليست النتيجة هي إضعاف الموضوعات الأخرى بحشرها في خانات زمنية أصغر. بل ينبغي أن ينظر

إلى الفلسفة على أنها موضوع قابل للامتزاج بفروع المعرفة الأخرى وتخللها وإثرائها (الشكل ٧).

ينبغي إن يساعدنا ذلك على فهم كيفية تداخل الفلسفة وفروع المعرفة الأخرى فيما بينها نظامياً بحيث تحدث تفكيراً مركباً بدلاً من التفكير الضيّق والمحدود الذي يفشل في إجراء محاكمات عقلية حول الحياة البشرية.

لاأقول إن إضافة الفلسفة إلى المنهاج فقط يمكن أن تحدث تفكيراً مركباً في التربية. بل إن أي فرع من فروع المعرفة يكمل تعليم التفكير في ذلك الفرع مع تعليم التفكير حول التفكير (أو منهجية التفكير) في ذلك الفرع يُعَدُّ منخرطاً في تشجيع نوع التفكير الذي أسميه مُرَكّباً. ولكن، في الوقت الذي يكون فيه من المهم انفتاح فرع المعرفة مع الطلبة فيما يتعلق بمنهجيته- افتراضاته، وتعريفاته، ووسائل فهمه الخاصة، وصورته الذاتية، ومحاكماته المنطقية، ومعاييره- فإن عليّ أن أفكر بأن هذه هي مجرد بداية حركة في اتجاه الفلسفة. إننا بحاجة إلى الفلسفة في المنهاج وتفكير مركب في فروع المعرفة الأخرى.

٨- المعايير بوصفها مفاصل الممارسة

هنالك محاور معينة ووصلات ومفاصل تدور حولها كل الممارسة سواء كانت ذاتية التقويم أم لا. وتسمى غالباً بالمقاييس: مقاييس مجتمعية، ومقاييس حرفية، ومقاييس مهنية، ومقاييس الحشمة العامة، وهكذا. وباختصار هي قواعد يحتكم الناس إليها عندما يَدّعون أن هناك طرقاً معينة «ينبغي» للأشياء أن تتّم بموجبها. إن أعراف مجتمع ماتعد معيارية في أنها تحدد كيف يتم الزواج، والدفن ومعاملات التملك وتعليم الصغار؛ ويمكن، إذا لزم الأمر أن تصاغ وترمز كقوانين أو مبادئ- أي أن تجعل معايير صريحة. الممارسة منهجية، كما أن الأنشطة البشرية يجري تنسيقها بموجب هذه المنهجية أو تلك.

تحاول جميع المجتمعات أن تطبع في صغارها أنماطاً مُعّينة من التفكير والسلوك تحسبها جوهرية لاستمرارية تلك المجتمعات. ونادراً مايُطمأن الأطفال، حتى عند البلوغ، بأن تشريب المبادئ هذه كان للصغار جداً وأن عليهم اليوم أن يستخدموا محاكماتهم العقلية الخاصة بهم في هذه الأمور. بل الأكثر احتمالاً هو أن هؤلاء ماأن يدخلوا سن المراهقة حتى يرحب بهم الكبار الذي يعلنون أنهم هناك لمساعدة هؤلاء الشباب على تحديد مايعتقدون ومايفعلون. إن شريعة هذا التحول غالباً ماتتضمن اعترافاً شفهياً بأنَّ الشباب قد بلغوا درجة من النمو أصبح بالإمكان عندها توجيه تفكيرهم وسلوكهم بالمعايير بدلاً من توجيهه بالاصرار الأعمى على التلاؤم. وهذا، بالتالي، يثير سؤالاً حول ما إذا كانت حياة هؤلاء الشباب ستظل خاضعة للتنظيم من قبل الوصايات الاجتماعية غير المنطوقة أو لابد من إعدادهم ليكونوا مستقلين ومفكرين مستقلين ذاتياً قادرين على الإسهام بمسؤولية في مجتمعات متنوعة ضمن المجتمع الأكبر.

التفكير النقدي وغرس المعتقد

لم يجهد أحد نفسه كما فعل روبرت إينيس في دفع التفكير النقدي إلى الأمام. لذلك علينا أن نوليه انتباهنا عندما يقول لنا إن التفكير النقدي يهدف إلى مساعدتنا في تحديد «مانؤمن به ومانفعله».

إن اختياره «للاعتقاد» و«الفعل» يُعَدُّ اختياراً موحياً، لأن الاعتقاد والفعل يبدو أنهما هدفا الممارسة الأكاديمية العادية. فالمدرسة (كما هو التفكير السائد) هي المكان الذي نتعلم فيه الأمور الصحيحة التي ينبغي أن نعتقد بها، وهي المكان الذي نتعلم فيه كيف نتصرف وفق هذه المعتقدات. إن المبدأ العام، لايصاغ عمليا بعبارات فظة كهذه. فبدلاً من ذلك يقال إن المدرسة هي المكان الذي نتعلم فيه الأمور الصحيحة التي ينبغي أن نعرفها، ولكن الاستنتاج واضح: فإذا ماعرُِّفنا بشيء، عندئذ نكون قد أجبرنا على الاعتقاد به. ويتوقع منا أن نتصرف وفق معتقداتنا. وإذا ماقرأ المرء تعريف إينيس للتفكير النقدي فإنه يتشكل لديه شعور غير مريح بأن هذه هي بالضبط اللغة التي يرغب مجتمع أواخر القرن العشرين استخدامها إذا ماأراد ضمان قبول الطلبة لأيديولوجيات المجتمع الرسمية تقريبا؛ إنه يفعل ذلك تحت قناع مساعدتهم على التفكير بأنفسهم، وعلى أن يكونوا أكثر عقلانية، وهكذا.

إذا ماتحولنا عن الممارسة الأكاديمية العادية إلى نموذج التقصي للممارسة الأكاديمية، فإننا نلاحظ أنه لم تعد هناك حاجة لغرس مجموعة من المعتقدات الواقعية على هيئة «معرفة». وبدلاً من ذلك يطلب إلى الطلبة أن يقبلوا منهجية التقصي بطريقة تجريبية شرطية. هذا هو الإجراء الذي تبنّاه مجتمع التقصي الذي هم أعضاء فيه. هناك مواقف وأوضاع لاتحصى ينبغي تقصيها، ويبرز من بين التساؤلات التي لاتحصى هذه نوع من التسويات أو الأحكام، بعضها حاسم يمثل ماهو «مؤكد بصورة مضمونة». إن مايقع في دائرة الشك فيما يتعلق بأطفال المدارس هو الأصدقاء والصفوف، وفيما يتعلق بالمواطنين الكبار فهو التضخم والبيئة. إنه بسبب الطبيعة الاشكالية العالية لهذه القضايا يحتاج عامة الناس إلى التفكير النقدي.

يحتاج الناس إلى التفكير النقدي ليساعدهم على تقويم الادعاءات بفضل تمييز القوي من الضعيف، ولكن هذا بعيد عن استخدام التفكير النقدي لتحديد

ماينبغي أن «نؤمن به» . إن التفكير النقدي يساعدنا، ببساطة، على تجنب التفكير بصورة لانقدية وتجنب التصرف بصورة لاتأملية .

إن التفكير النقدي، في واقع الأمر، أكثر قيمة فيما يتعلق بالمفاهيم القابلة للنقاش أساساً والمناقشات الدائمة مما هو فيما يتعلق بأمور وُضعت لها إجراءات مقبولة لاتخاذ القرارات بشأنها . فعندما يصل الأمر إلى أسئلة مثل هل ماأدركَ كائنٌ بشري، وماذا ينبغي أن يكون موقف الكائنات البشرية تجاه الحيوانات وبقية الطبيعة، أو هل تستطيع أن تنهي حياتك بحق، يكون واضحاً أن المناقشات تسير رغم أنه تتحرك ببطء شديد كتقدم الجبال الجليدية في البحر لدرجة أن تحركها لايُدرك .

إذا كانت غاية التفكير النقدي ألايساعدنا على تحديد مانؤمن به، فماذا تكون غايته؟ وبقدر مايتعلق الأمر بمسألة المعرفة والاعتقاد، يمكنني القول إن دور التفكير النقي دورٌ دفاعي : أي لحمايتنا من أن نُجبر على الاعتقاد بما يريد لنا الآخرون أن نعتقد أو لحمايتنا من عمليات غسل الدماغ دون أن تتاح لنا الفرصة في أن نتساءل بأنفسنا . هنالك قوى هائلة متراصفة ضد الفرد في كل مجتمع- فالقوى السياسية، والعسكرية، والاقتصادية من أكثر الأمثلة وضوحاً على ذلك- وهدفها غالباً هو جعلنا نذعن دون تفكير لوجهات النظر التي يريدون لنا أن نتبناها . إن درع الريبة الذي يزودنا به التفكير النقدي ليس منيعاً إذا ماتعلق الأمر بفرد معين، ولكنه حاسم في الجماهير المزودة بمثل هذا الدرع . وأعتقد أننا سنكون في حال أفضل إذا فسرنا التفكير النقدي على أنه تعزيز للريبة التجريبية في الطلبة مما لوفسرناه على أنه تعزيز مجموعة من المعتقدات يشك في موثوقيتها على المدى البعيد . يمكن للتفكير النقدي أن يساعدنا على تحديد مالانعتقد به .

يمثل هدفا إينيس التوأمان- العقيدة والعمل- قراءة خاطئة للتربية المميِّزة للخلط الشائع بين التربية والتعليم المدرسي . إن التعليم المدرسي، وليس التربية، هو الذي يلح على أن نكون تقليديين ومتطابقين بفكرنا وسلوكنا مع الأعراف

والتقاليد. أماما تصر عليه التربية، بالمقابل، فهو أن نكون منطقيين ونمارس محاكمة عقلية جيدة مع بقائنا حذرين ومفتوحي الذهن فيما يتعلق بالمعتقدات.

سوف يقال، بلا شك، إنه لاأساس للادعاء بأن التقصي والاعتقاد متناظران فيما بينهما (فيما عدا، بالطبع، الاعتقاد بالتقصي نفسه). ولكننا لانستطيع الاستمرار بالاعتقاد بأن ذلك هو موضوع التقصي. إذ عندما يبدأ التقصي، إنما يبدأ لأن الدليل يكون قد أظهر مايشكل أساساً لتعليق الاعتقاد؛ فيظل الارتياب هو النظام السائد إلى أن تنتهي عملية التقصي. إن التقويم الذاتي المستمر الذي يستدعيه التقصي، والتسويات العديدة التي يتم التوصل إليها على طول الطريق تقلل من أسس هذه الريبة. وباختتام مرحلة التقصي، عندما تكون المسألة قد حسمت، سوف تنشأ فرصة جديدة للاعتقاد، ولكن سيكون اعتقاداً مشذباً ومنشأً من جديد نتيجة للتقصي الذي حدث.

سوف يتسرع البعض فيبعدون المنطقية والمحاكمة العقلية «كمجرد نهجين» أو «مجرد أسلوبين»، وسوف ينددون بعدم الاهتمام «بالمضمون». لابد من الاعتراف بأن المضمون لابد منه لرعاية المحاكمة العقلية الجيدة. وهكذا إذا ماأردنا للطلبة أن يكون لديهم محاكمة عقلية تاريخية جيدة، علينا أن نعرِّضَهم للتاريخ؛ وإذا ماأردنا أن يكون لديهم محاكمة بيئية جيدة، فإن علينا أن نعرِّضهم للبيئة. ولكن هنا بالضبط يُحدِث أسلوب التعليم- أسلوب التدخل التربوي النقدي- مثل هذا الفرق. فإذا كان كل مانريده من الطلبة أن يتعلموا التاريخ أو الأدب أو البيئة فإننا لانتوقع سوى تحسين طفيف في المحاكمة العقلية. أما إذا فهمنا أننا نعلمهم التاريخ نقدياً من أجل تحسين محاكمتهم العقلية التاريخية وليس مجرد تزويدهم بأسس الوطنية، عندئذ يتخذ المضمون مكانه الصحيح عبر الأسلوب، ليس أدنى منه ولاأعلى.

ليس هناك، في واقع الأمر، وسيلة تتعلق بتعليم مضامين معرفية محددة (إلا إذا كان ذلك تعليماً بين فروع المعرفة أو ضمنها). وإذا كان التفكير النقدي يتضمن جوهرياً حساسية للسياق، عندئذ نستطيع فقط بالمواجهة المباشرة مع مضامين خاصة

اكتشاف السياقات التي ينبغي أن نكون حساسين تجاهها. ومالم نواجه نوعية المضامين الخاصة، وهَذيَّتِها التي لايمكن إنكارها أو تجاهلها، فلايكون لدينا سوى القليل نتحسس تجاهه. إن مايتطلب انتباه الطالب المدقّق هو خصوصية المضامين المعرفية المحددة أو فرديتها التي لاتتناقص. وينبغي أن يعلم الطلبة أسلوب التقصي ذاتي التقويم من أجل إعدادهم لمثل هذه المواجهات.

وأخيراً، إن فهم الطلبة المنخرطين في الممارسة الأكاديمية لاعتمادية المحاكمات العقلية على المعايير، واعتمادية التقصي على المحاكمة العقلية لايقل أهمية عما سبق. إننا ننزع إلى الظن بأن المعايير أجهزة منطقية خفية تغذي جبل أوليبموس المعرفي البعيد تغذية طفيفة. إننا ننسى أن المعايير قابلة للتطبيق على كل فعل ذهني حتى حيث لاتتضمن مثل تلك الأفعال ذاتها استخدام المعايير استخداماً واعياً في صنعها. فالشخص الذي يعلن أن شعر شكسبير «رائع» ربما يكون مدركاً أو غير مدرك أنه أخذ بالحسبان الفروق القائمة بين شكسبير وبيكون Bacon، أو بين الشعر والنثر، أو بين «يكون» و«كان» أو بين «الرائع» و«المزخرف»، بيد أن محاكمات عقلية فرعية كهذه تشكل الشبكة التحتيَّة للحكم الذي صدر في هذا الشأن وأن هذه المحاكمات العقلية الفرعية موجهة بمعاييرها الخاصة بها. فالأسماء ربما تكون أساساً أجهزة تصنيف، والصفات والظروف أجهزة تقويم، والأفعال أجهزة تصنيف وتقويم، ولكن، على أية حال، سواء كانت المسألة تصنيفاً أو تقويماً فإن مثل هذه الاستخدامات هي محاكمات عقلية وبالتالي فهي معتمدة على المعايير. ولكن طبيعة المعايير بالضبط التي سيتم اختيارها سوف تعتمد هي ذاتها على ماإذا كان التقصي المطروح يقع بصورة أرجح تحت درع العقلانية أم الابداعية.

مقاربات بديلة لتعليم المحاكمة المنطقية العملية

تتراوح الممارسة من الكفاءة البليدة واللامبالية والروتينية المألوفة إلى الكفاءة، الميكانيكية البليدة. وعندما يحدث أن يتخلل التفكير النقدي

الممارسة، على أية حال، بحيث نفكر نقدياً بما نفعل قبل أن نفعله وأثناء فعله وبعد فعله، تغدو الممارسة العادية ممارسة ذاتية التقويم، والممارسة ذاتية التقويم هي التقصي[1].

أولاً، ماهي الغايات التي يفترض أن يساعدنا التفكير النقدي في تحقيقها؟ ربما أقول إنها التفكير الأفضل، والأداء الأفضل، والحل الأفضل للإشكالات. الغاية الأولى وسيلة للوصول إلى الغايتين الثانية والثالثة. إذ إن التفكير نقدياً لايولد حلاً أفضل للاشكالات فحسب، بل يولد ردعاً للإشكال وتلافياً له. إنه لايسفر فقط عن أداءات محسنة بل يمكننا أيضاً من اختيار تلك المجالات التي يكون فيها الانجاز أكثر جدارة بالانجاز، والتركيز على هذه المجالات.

تعبر هذه الغايات الثلاث عن نفسها في أنماط ثلاثة من برامج التفكير النقدي. في المجموعة الأولى برامج مكرسة للتحسين المعرفي عبر تعزيز المنطقية والعقلانية. وفي المجموعة الثانية برامج تهدف إلى مستويات محسَّنة من الأداء الماهر- إنجاز أكاديمي، وإنجاز رياضي، وإنجاز فني، وإنجاز أخلاقي، وهكذا. وفي المجموعة الثالثة برامج تحاول تقوية مقدرة الطالب على التعرف إلى الاشكالات وحلها. ليست هذه الغايات مختلفة جداً بحيث تتبع البرامج مسارات منفصلة تماماً؛ فهناك قدر كبير من التداخل والتشابك. ومع ذلك فإن تركيز المجموعة الأولى منصَبٌّ على المحاكمة المنطقية السليمة، في حين تؤكد المجموعة الثانية على الأداءات البارعة التي تلبي معايير صريحة، أما الثالثة فتؤكد على الاقتراب من الغايات والوسائل وإثارة الاهتمام بها. وبتعبير آخر يمكن القول إن برامج النوع الأول تؤكد على توجيه الممارسة بالأسباب، في حين تؤكد برامج النوع الثاني على توجيه الممارسة بالمعايير، أما برامج النوع الثالث فتؤكد على توجيه الممارسة بالفرضيات والنتائج.

١- قارن جون ديوي «حول تقييمات الممارسة» في مقالات في المنطق التجريبي (شيكاغو: مطبعة جامعة شيكاغو، ١٩١٧)، ص١٨٣-٢١٦.

توجيه الممارسة بالأسباب

ربما تكون بعض جوانب المقاربة الفلسفية من أجل «التقصي الأخلاقي» للأطفال نموذجية هنا. فلنتأمل هذه النسخة من تلك المقاربة:

يدرك الأطفال إدراكاً كثيراً جداً أن بعض التصرفات غير مستحسنة عموماً وأن بعضها الآخر تلقى إعجاباً اجتماعياً. كما يدركون كذلك أن لدى المعلمين سلطة أخلاقية ولايشعرون، بوجه عام، أنهم في موقع يؤهلهم التشكيك بتلك السلطة. وهذا يعني أن التقصي الأخلاقي الذي يتضمن قدراً معيناً من التفكير الذاتي في قضايا أخلاقية من الصعب أن يحدث في غرفة الصف. فإذا ماضرب طفل آخر، على سبيل المثال، يدرك الطلبة تماماً أن الضرب خطأ وسوف يدين المعلم ذلك التصرف. لنتأمل سيناريو بديلاً يكون فيه المعلم مهتماً بإلغاء مركزية التصرف وسلطته أو سلطتها كليهما من أجل أن يدعو الطلبة في التفكير فيما حدث وبالتالي تحمل بعض مسؤولية القرار الذي سيتخذ بشأن هذا التصرف. وهكذا بدلاً من أن يدين المعلم التصرف على الفور، فإنه يتساءل بأسلوب حيادي غير متحيز عن الأسباب التي حدت بالطفل لأن يضرب طفلاً آخر. ولنفرض أن الولد قال: «لم أحب نظراته». فيستدير المعلم إلى الصف ويسأل: «هل ذلك سبب جيد؟» فيتجه أعضاء الصف الآن إلى تقويم السبب بدلاً من التصرف وربما يردون معاً، «لا، ليس ذلك سبباً جيداً». وعندئذ ربما يقول الطفل: «لقد سحب علي مدية!» فيأخذ الصف بالتأمل في ذلك السبب. إن النقطة هنا هي أن الطلبة سوف يتعلمون أن كل التصرفات الأخلاقية لابد أن يكون لها أسباب، وأنه من الخير التفكير في السبب قبل الانخراط في التصرف، لأن المرء إذا لم يفعل ذلك، فإنه لابد سوف يواجه لوم أقرانه[1]. ليس هذا اتخاذ قرار بالاجماع فقط. إن الارشاد الذي تلقيناه قد جاء من مجتمع نقدي يزن أسباب السلوك وليس فقط الأعمال معزولة عن مسبباتها.

١- هذه الفقرة مقتبسة من ماتيوليبمان وآن مارغريت شارب «كيف تُعلَّمُ القيم؟» في «الأخلاق في التربية ٩: ٢ (نوفمبر ١٩٨٩)، ٢-٣.

الاعتراض العادي على هذه المقاربة هو أنها تنقل أساس السلطة الأخلاقية من موقع المعلم القوي إلى موقع الصف الضعيف. هذا صحيح، بمعنى من المعاني. إذ الغاية هي تغيير مركز عبء المسؤولية الأخلاقية بإزاحة جزء منه على الأقل عن المعلم. ولكن موقف المعلم ليس قوياً في أعين الطلبة كما يبدو لنا. إن سلطة المعلم الأخلاقية، تقوم على أساس أنه بالغ راشد وليس لأنه خبير في اتخاذ القرارات الأخلاقية. يمكن أن يحترم الطلبة كفاءة المعلم الادارية، ولكن هذا الاحترام ليس هو نفسه كاحترام المعلم لكونه قادراً على تقديم تعليلات عقلانية لامتداح هذا التصرف أو إدانة ذاك.

إن وضع المعلم، في واقع الأمر، مألوف تماماً لكل منا لأننا نكون في وضعه كل يوم. فربما نكرر لأنفسنا مرات ومرات أن الإفراط في الأكل خطأ، والتدخين خطأ وتناول المشروبات الروحية خطأ، وهكذا، ومع ذلك نصر على فعل ماندينه بالذات. وكذلك الأمر مع الأطفال. إنهم يدركون كما يدرك المعلم تماماً أن الكذب والسرقة والضرب أعمال يدينها الكبار على أنها خطأ، وربما لايختلفون في الحكم عليها، مشكلتهم هي أن يتجنبوا القيام بما يعدونه خطأ.

إذا ماتعلمنا شيئاً، أساساً، يتعلق بنجاح جلسات جماعات الكبار العلاجية، فهو أن هذه المجموعات لاتكتفي بمجرد فحص تعليلات السلوكيات التي يتفقون على إدانتها. ففي النهاية لابد أن يستكشفوا الأسباب الداحضة والمؤيدة لمثل هذه السلوكيات، إذ عندئذ فقط يستطيع المساهمون أن يتحملوا المسؤولية بأنفسهم. وكذلك الأمر مع الأطفال. فمجرد تحريم سلوكات معينة ليس كافياً. ومجرد شرح هذه السلوكات بتعليلها ليس كافياً. بل ينبغي تشجيع الأطفال على بحث أسباب كون هذا السلوك إشكالياً- لديهم ولدينا- والتفكير فيها كي يتمكنوا من التقدم نحو تحديد مايحسبونه حقاً أو باطلاً بناء على تسويغات معللّة.

أداء قائم على المعايير

لندرس الآن وضعية مختلفة: إحدى عضوات فريق سباحةمدرسي اشترك في مباراة قومية في الغطس. مازالت تتدرب منذ شهور وتراجع تدريبها مع

مدربها. كما أنها تُعدُّ نفسها للمعايير التي سوف يستخدمها حكام الغطس، وتدرك الحاجة إلى إعداد مقاييس عالية لكل معيار. سوف يكون أداؤها، بطرق عدة، مُستجيباً لهذه المعايير ومسترشداً بها. وهذه هي مرَّة أخرى، مقاربة «تقصٍّ أخلاقي»، خصوصاً إذا مابحث الفريق كله والمدرب، كمجتمع، علاقة المعايير والمقاييس ذات الصلة بممارستهم للسباحة والغطس.

توجيه الممارسة بالفرضيات والنتائج

هذه المقاربة سليلة إجراء «حل الاشكالات» لديوي، رسمت خطوطها العامة بادئ الأمر في «كيف نفكر»[1] وفيما يلي نسخة حديثة منها:

١- شجع طفلك على البحث عن علامات مشاعر مختلفة والتعبير عنها. مثلاً: «أشعر بالانزعاج».

٢- ساعد طفلك على صياغة المشكلة بكلام: «أشعر بالانزعاج لأن تود يكايدني».

٣- ساعد طفلك على تحديد هدف، مثل: «أريد تود أن يكف عن مضايقتي».

٤- لاتعطي إجابات. ساعد طفلك على وضع قائمة حلول بنفسه، مثل «يمكنني أن أضرب تود أو أصرخ فيه».

٥- مكِّن طفلك أن يتوقع سلفاً نتائج محتملة لكل حل:

س: «ماذا يمكن أن يحدث لو ضربت تود؟»

ج: «ربما أدخل في مزيد من الاشكالات أو ربما يصاب تود بأذى».

٦- ساعد طفلك على تحديد أفضل حل «سوف أصرخ في تود». وإذا مابدأت مقاربة مناسبة في الظهور، قدم له رأياً دون أن تخمد إبداعية الطفل. لاتنتظر حتى يكون الطفل قد اتخذ قراره لتبدي معارضتك.

---

١ -طبعة منقحة (بوسطن: هيث Heath: Bostan ١٩٣٣).

٧- ساعد طفلك في التخطيط لتحديد زمن تنفيذ القرار وكيفية تنفيذه. وساعده على توقع العقبات التي يمكن أن تنشأ: «مالذي يمكن أن يجعل الصراخ في وجه تود لايجدي؟ فالطفل الذي يستطيع التنبؤ بالإشكالات المحتملة هو أقل عرضة للاحباط بسبب أية عقبة تظهر في طريقه.

٨- اجعل طفلك يجرب ويقوّم نتيجته. واختتم الأمر بدعوة طفلك: «دعني أعرف كيف تحقق الحل»[1].

لنلاحظ ماشملته كل خطوة من هذه الخطوات:

١- تعبير عن شعور بوجود مشكلة

٢- التعرف على سبب هذا الشعور (صياغة المشكلة)

٣- اختيار حالة نهائية مرغوبة أو هدف مرغوب (صياغة الغاية)

٤-التعرف على الوسيلة (ابتكار الافتراضات)

٥- توقع النتائج سلفا

٦- الاختيار من بين بدائل

٧- ابتكار خطة عمليات

٨- تقويم النتائج.

يبدو لي هذا الحساب معقول: إجراء ذو ثماني خطوات متتالية يلزم توظيفه في التعامل مع المواقف الاشكالية. وربما يكون تشغيل مثل هذا الحساب الرياضي عرضياً فعّالاً لسلوك عقلاني.

---

١ -إن هذا الاجراء الثماني الخطوات مقتبس من «كيف تعلم الأطفال اتخاذ القرارات» يونايتد ستيتس نيوز آند وورلد ريبورت U.S.News and Warld Report، ٢١/ نيسان (إبريل)، ١٩٨٦، ص٦٤، بحث مقارنة حل الاشكالات لموريس جي. إلياس Marrice J.Elias وجون أف. كلابي John F.Clabby. انظر كذلك إلياس وكلابي، «تعليم اتخاذ القرارات الاجتماعية»، «القيادة التربوية، مارس (آذار) ١٩٨٨م، ص، ٥٢-٥، وجورج سبيفاك Georage Spivack وميرناشور Myrna Shure التعديل الاجتماعي للأطفال الصغار (سان فرانسيسكو: جوسي- باس Jossey Bass، ١٩٧٤).

يبدو لكثير من الناس أن تفكيراً كهذا يحدث طبيعياً. ولكنه في الواقع أصعب، في نظر آخرين، مما يبدو بكثير. فكل إجراء من هذه الاجراءات الثمانية يتطلب مهارة كبيرة؛ وجمع هذه الخطوات بطريقة مناسبة يتطلب مهارة أكثر. وعلى الرغم من أن هذا النظام الحسابي يبدو معقولاً وفطرياً سليماً، فإن مسألة هل نفيد منه في الواقع في الحياة اليومية ليست بدهية. فمن المؤكد أن طفلاً مندفعاً غير متروٍ سوف يجد صعوبة في ذلك. لهذا من المفيد أن نتعلم من إلياس وكلابي، نصيري هذه المقاربة أن الاختبارات التجريبية قد أثبتت نجاحها الباهر.

وفيما يتعلق بالأنظمة الحسابية المعرفية من هذا النمط، بوجه عام، سواء كانت لأغراض علاجية أو تربوية فإننا نفعل خيراً بدمجها في جهود واسعة المقاييس لتعزيز التأمل ولرفع سوية الوعي وشحذ المهارات المعرفية بدلاً من استخدامها جميعاً لوحدها. تتضمن بعض مراحل النظام الحسابي محاكمة منطقية بصورة نوعية، وعملياً يحوي النظام الحسابي كلُّه محاكمة عقلية. وبدون الممارسة الدائمة في التفكير النقدي والابداعي والمركب يكون النظام الحسابي أقل قيمة مما يعد به مع هذه الأنماط من التفكير.

يبدو لي أن مقاربتي حل الاشكالات، وصنع القرارات اللتين طرحهما سبيڤاك Spivack وشور Shure وإلياس Elias وكلابي Clabby يكونان أكثر نجاحاً عندما يكونان جزءاً من مقاربة تعليمية شاملة تهدف إلى تحسين مهارات تقصي الأطفال ومحاكمتهم المنطقية، وتنظيم المعلومات، والترجمة. هذه هي بالضبط المقاربة الشاملة التي تقدمها الفلسفة، ويمكن أنْ تُجعل برامج أخرى مؤكدة لحل الاشكالات منسجمة تماماً مع الفلسفة على الرغم من أن الفلسفة أوسع من أن تكون مكوناً لبرنامج واحد منها.

ينظر بعض المرتابين إلى هذا الأمر على أنه امبريالية مناهج. إن إثارة أشباح من هذا النوع ربما لاتكون نافعة. لقد رأينا كيف تكون التربية بدون الفلسفة. ولقد آن الأوان لنرى التربية مع الفلسفة.

سلوكات المحاكمات المنطقية العملية

إن السؤال الذي يُطرح كثيراً من قبل المعلمين الذين يتوقع أن يعلموا من أجل التفكير النقدي هو «كيف أعرف متى أُعَلّم من أجل التفكير النقدي ومتى لاأعلّم؟ «يوحي هذا السؤال بحد ذاته بالحاجة إلى المعايير. التعريف الذي طرحته يعد جسراً فوق أربع ركائز: التقويم الذاتي، والحساسية للسياق، والمعايير، والمحاكمة العقلية. إن مايريد المعلم معرفته هو أية سلوكات صفية مقترنة بكل فئة من هذه الفئات[1]. وحتى إذا مالاحظ المعلم هذه السلوكات منفصلة، فهل يستتبع ذلك أنه يطبق التعريف؟ يمكننا أن نتناول الخطوات الداعمة واحدة إثر واحدة:

التقويم الذاتي

أمثلة من السلوكات المقترنة بالتقويم الذاتي:

آ. يبرز الطلبة الأخطاء في تفكير بعضهم بعضاً.

ب- يعترف الطلبة بالأخطاء في تفكيرهم الخاص بهم.

ج- يحلل الطلبة التعابير الغامضة في النصوص ويزيلون غموضها

د. يوضح الطلبة التعابير الغامضة في النصوص

هـ. يطلب الطلاب أسباباً ومعاييراً حيث لايكون قد قُدّم أي منها.

و- يجادل الطلبة أنه من الخطأ التسليم ببعض الأمور

ز- يتعرّف الطلبة على التنافرات في المناقشات

ح- يبرز الطلبة الافتراضات المغالطة أو الاستنتاجات غير الصالحة في النص.

١- يتوفر عدد من الأدوات لتقويم تفكير أطفال المدارس الابتدائية. وعلى الرغم من أنه لايوجد، على مايبدو، أية أداة تقوم محاكمة الأطفال العقلية تقويماً فعالاً، فإنه يوجد بعض الأدوات التي تركز بنجاح تقريباً على المحاكمة المنطقية لدى الأطفال. سوف أقتبس هنا «اختيار نيوجيرسي New Jersey لمهارات المحاكمة المنطقية» (أبر مونتكلير Upper Montclair، أن. جي: آي إي بي سي N.J: IAPC، ١٩٨٣). يبدو أن توفر أداة لتقويم التغيرات المحتملة لمواقف المعلمين تجاه إمكانات الطلبة المعرفية قليل فيما عدا قائمة تدقيق السلوك المعرفي (أبرَ مونتكلير، أن. جي: آي إي بي سي Upper Manteclair، ١٩٩٠).

ط- يتعرف الطلاب على مهمة المغالطات في المحاكمة المنطقية الصورية واللاصورية .

ي- يتساءل الطلاب فيما إذا كانت إجراءات التقصي قد طبقت بصورة صحيحة .

اكتساب حساسية للسياق

أمثلة من السلوكات المقترنة بهذه الحساسية :

آ- يفرق الطلبة بين ظلال المعنى المختلفة الناجمة عن فروق ثقافية .

ب- يفرق الطلبة بين ظلال المعنى المختلفة الناجمة عن فروق في آراء الطلبة ووجهات نظرهم الشخصية .

ج- يتعرف الطلبة على الفروق العائدة إلى الفروق اللغوية ، واختلاف فروع المعرفة واختلاف أطر المرجعية .

د- يجادل الطلبة من أجل توطيد مصداقية تفسيرات النصوص وتكاملها .

هـ- يناقش الطلبة دقة الترجمة .

و- يبرز الطلبة كيف أن المعاني التعريفية تعدل بالظروف السياقية

ز- يلاحظ الطلبة التغيرات في المعنى بسبب تغييرات التأكيد .

ح- يدرك الطلبة تغيرات في المعنى ناجمة عن تحول مقاصد المتكلمين وغاياتهم .

ط- يلاحظ الطلبة التناقضات بين موقف حالي وموقف مماثل في الماضي .

ي- يبحث الطلبة عن فروق فيما يبدو أنهامواقف متماثلة ذات نتائج مختلفة .

الاسترشاد (والتحفيز) بالمعايير

أمثلة عرضها الطلبة :

آ- قيم مشتركة ، مثل المُثل ، والأغراض ، والأهداف ، والغايات ، والمقاصد

ب- التقاليد والأعراف، مثل: قواعد السلوك، والأمور القياسية، والصيّغ التوحيدية، والسابقات أو التقاليد.

ج- قواعد عامة للمقارنة، مثل: نقاط مشتركة، أو خصائص أو سمات.

د- متطلبات، مثل: مفهومات، ومواصفات، وشروط، وقيود.

هـ- وجهات نظر، بما في ذلك مجالات الاهتمام، وأطر المرجعية، والآراء.

و- مبادئ، بما في ذلك الافتراضات، والفرضيات المسبقة، والعلاقات النظرية أو المفهوماتية.

ز- أحكام، بما فيها القوانين، والقوانين الداخلية، والأنظمة، والمواثيق، والشرائع، والطقوس، والتوجيهات.

ح- مقاييس- معايير لتحديد درجة الرضا اللازمة لتلبية معيار ما.

ط- تعريفات: تجميعات المعايير التي لها معا المعنى ذاته الذي تحمله الكلمة المراد تعريفها.

ي- حقائق: ماهو موجود، كما هو معبر عنه في تأكيدات مضمونة.

ك- اختبارات: عمليات سبر أو تدخل بهدف استنباط مكتشفات تجريبية.

ل- أغراض: غايات، أهداف، أو مقاصد التي يمكن بفضلها تقويم التطورات بأنها أصابت الدريئة أم أخطأتها.

محاكمة عقلية

أمثلة عرضها الطلبة

آ- تسويات التأملات

ب- أحكام نتيجة محاكمات الاستنطاق (الاستجواب)

ج- قرارات كالتي يتخذها الاداريون والمنفذون والوالدان والمعلمون، إلخ.

د- تحديدات: المكتشفات الختامية لإجراءات التحقيق

هـ- حلول لإشكالات نظرية أو فعلية.

و- تبويبات أو تصنيفات

ز- تقويمات الأداءات، والخدمات، والموضوعات، والمنتجات، الخ؛ تخمينات.

ح- تمييزات، على هيئة إسنادات سالبة

ط- روابط، على هيئة إسنادات موجبة

ي- مُتَعمَّدة، نتاجات أو أقوال أو أفعال مقصودة.

لابد من ملاحظة أن أمثلة المعايير والمحاكمات العقلية المدرجة أعلاه هي أمثلة على نماذج، وإذا ماأردنا تحديداً أكبر فعلينا الرجوع إلى تصنيف كالتصنيف الممتاز الذي أعده إينيس والمذكور فيما سبق. من الواضح أنه ليس من السهل إعداد المعلمين لكي يتعرفوا على الأمثلة السلوكية وعلى أنماط الأمثلة التي ينبغي تشجيعها لتفعيل تعريف التفكير النقدي. ولعمل ذلك، في الواقع، لابد من إعادة صياغة جزء كبير من البرامج التي يُعَدُّ المعلمون بفضلها. ومع ذلك، فإن إحداث انبثاق للتفكير النقدي في غرفة الصف وصيانته يحتاج إلى إصلاح بعيد المدى.

التعليم من أجل التجسير، والنقل، والترجمة

من إشكالات التربية حالياً اكتسابُ الطلبة نُتفاً من المعرفة، كقطع الجليد المتجمدة في قوالبها، تظل خاملة وعاجزة عن التفاعل فيما بينها. وبالتالي أعطت الاصلاحات التربوية أولوية لمساعدة الأطفال على بناء جسور بين مجال من المعرفة ومجال آخر، عن طريق اكتشاف متغيرات متداخلة، وعبارات وسيطة، وحلقات مفقودة وماشابه ذلك يمكن بفضلها ربط المجالات المتفاوتة. كما جرى التأكيد على تنمية المهارات الشاملة التي هي ليست مجالات ذات مضامين محددة بل قابلة للنقل، من مجال إلى آخر. وأخيراً، هنالك بحث عن طرق معالجة مجالات متنوعة كالأنظمة الرمزية أو اللغات، أو المجتمعات، بحيث يغدو بالإمكان تعليم إجراءات الترجمة التي تمكّن الطلبة من ترجمة مضمون مجال من المعرفة إلى مجال آخر.

يمكن أن نقتبس مثالاً على التجسير من المحاكمة المنطقية التصنيفية. إذا ماطرحناعلى الطلبة تمرين إكمال جمل مثل«كل اللندنيين. . . ؛ كل. . . بريطانيون؛ لذلك كل اللندنيين بريطانيون»، «فإنهم لاينحصرون بجواب واحد، بل المطلوب منهم بالطبع أن يجدوا عبارة وسيطة تربط بين سكان لندن والبريطانيين. ويمكن، بدلاً من ذلك، أن نطرح على الطلبة تمرين تجسير بأن نعطيهم عبارة مثل «سكان انكلترا» ثم نسألهم «أي مجالات تربطها هذه العبارة؟» عندئذ من المحتمل الانتقال إلى مفهومات أخرى فنسأل أسئلة كهذه: «بم تشترك أنشطة الكلفة الشمسية والتكثُّف؟» و«أي المجالات يرتبط بعضها ببعض بفضل المقايضة؟»

أما الأمثلة على النقل فقد طرحها بتوسُّع ديفيد أن بيركنز N.Perkins وغافرييل سالومون Gavriel Salamon اللذان ميّزا بين نقل ذي «طريق منخفضة» ونقل ذي «طريق مرتفعة»[1]. إننا ننخرط في تحويل «منخفض الطريق» عندما نكون أكفاء في قيادة سيارة، فنجد من السهل علينا أن نتعلم كيف نقود شاحنة. إذ إن المهارات اللازمة لقيادة شاحنة متطابقة بقدر كاف مع تلك اللازمة لقيادة السيارة التي نستطيع على الفور استقراءها من حالة إلى الحالة الأخرى. أما في حالة النقل «مرتفع الطريق» لايكون المجالان وثيقي الصلة بعضهما ببعض، بل مفترقين جداً. وربما يحتاج الربط بينهما إلى استخدام المجاز. فعندما يستخدم شكسبير عبارة «مدة إيجار الصيف» فإننا مضطرون للربط بين مدة الإيجار الصيفية القصيرة أثناء السنة بمدة استئجار شقة يستأجرها المرء أو بمدة الحياة التي يحياها المرء. إذ النقل بين مثل هذه المجالات المتفاوتة يُعَدُّ أكثر ثراء (وإن كان أكثر هشاشة) من ربط عالم السيارات بعالم الشاحنات.

وفي حالة الترجمة، فإن الحالة النموذجية هي الترجمة من لغة طبيعية إلى لغة أخرى. فنجد أن معرفة باللغة الجذر مثل اللاتينية تيَسّر على الناس تعليم الفرنسية والاسبانية أكثر مما لو لم يكن لديهم مثل ذلك الإعداد. أو أن هناك المنطق الأرسطي

١- «التعليم من أجل النقل» القيادة التربوية، أيلول (سبتمبر)، ١٩٨٨، ص، ٢٢-٣٢.

الذي يهدف إلى تزويدنا بلغة مبسطة جداً ولكنها شاملة. أو أن هناك منشآت متوازية، كما في الفنون، حيث يمكن مقارنة البنى الموسيقية مع البنى الشعرية، أو معالجات الطبيعة بالرسم أو بالتصوير، أو معالجات الكتل في الفراغ معمارياً أو نحتيا.

مما لاشك فيه أن هذه الاستراتيجيات الثلاث- التجسير، والنقل، والترجمة- تتطلب من الطلبة تسهيلاً في المحاكمة المنطقية القياسية. ربما تكون الروابط المراد توطيدها جلية على الفور أو بعيدة المدى. ولكن مهما كانت درجة الصعوبة التي تطرحها هذه الروابط فإن الإعداد لصنعها يتطلب انغماساً كثيفاً في الممارسة القياسية. وهذه مهارة نَمَتْ في الفنون والعلوم الانسانية كما في العلوم. إنها أكثر المهارات الإبداعية شمولية وأكثر المهارات التحليلية خيالية. إن المرونة الفكرية والابداع يحتاجان إلى الانخراط في ترجمة ناجحة أما النقل فسوف يحدث فقط عندما تتم رعاية الممارسة القياسية بالكثافة المحمومة التي نحتفظ بها الآن لتعليم الرياضيات، مثلاً.

ماالذي يجعل التفكير الأعلى رتبة جيداً؟

لقد ناقشت فيما سبق قائلاً إن التفكير النقدي هو ذاك التفكير المحكوم أساساً بالمعايير من أجل إجراء محاكمة عقلانية، وأدرجت في مقطع سابق أمثلة من أنواع المعايير التي بفضلها يمكن تحديد مثال من التفكير بأنه نقدي. في حين أن التفكير النقدي والتفكير الابداعي كليهما حساسان للسياق، فإن نقطة الاختلاف الكبرى بينهما هي أن التفكير النقدي يسترشد أساساً بالمعايير القابلة للصياغة استطرادياً، أما التفكير الابداعي فمحكوم أساساً بالصفة اللااستطرادية للموقف الذي يجري فيه التقصي الإبداعي ونظراً لأن هذا الموقف يحدد بسياق التقصي، يمكننا القول إن التفكير الإبداعي محكوم بالسياق، وليس فقط حساس للسياق.

بما أن التفكير الأعلى رتبة هو نتاج التفكير النقدي والتفكير الابداعي كليهما فإن هذا يوحي بانفراج بائس أو تباعد بين المعايير والسياق كمحكمة الاستئناف العليا. ولكن الواقع أن مثل هذه المواجهة لاتحدث عادة، كما يحصل عندما يساهم

امرؤ في حوار من الدرجة الأولى أو يشهده. بل يحدث بدلاً من ذلك تفاعل بين الاستطرادي واللااستطرادي، وبين النقدي والابداعي، بحيث يُلْجأ إلى الجوانب الاستطرادية للموقف الاشكالي لتوجيه المعايير، في حين أن الجوانب اللاإستطرادية فَتُوَجَّهُ بالموقف. وهكذا عندما نقول إننا نتبع التقصي حيث يقودنا، فإننا نعني أننا نأخذ إشعاراتنا من الموقف ذاته أثناء تطوره وانفتاحه. فالروائي يعمل الشيء ذاته عندما يترك نفسه تسترشد بمطالب الحبكة، والفنَّانة كذلك تعمل الشيء ذاته عندما تترك نفسها تسترشد بمتطلبات الرسم التي تظهر. ويعبر عن ذلك دبليو. أتش. أودين تعبيراً جيداً بقوله:

«في المراحل الأولى من التأليف، على الشاعر أن يتصرف كطاغية يوناني؛ أي أن قرار كتابة هذه العبارة بدلاً من تلك ينبغي أن يكون قراره هو، لأن مطالب القصيدة في تلك المرحلة لاتكون قد ظهرت بوضوح أو تكون متناقضة؛ ولدى التقدم في تأليف القصيدة، تبدأ القصيدة باتخاذ مهمة السيطرة على ذاتها؛ ثم يأخذ حكم الشاعر العابر بالضعف رويداً رويداً إلى أن يغدو في المراحل الأخيرة كممثلٍ منتخب لمجتمع ديمقراطي، واجبه الاصغاء وتنفيذ مطالب القصيدة، التي تعرف الآن تماماً كيف ينبغي أن تكون. ولدى إنجازها تحكم القصيدة ذاتها حكماً متأصلاً في جوهرها ويُطرد الشاعر إلى حياة خاصة[1]».

أنا لاأعني أنه في أمثلة التفكير الأعلى رتبة يتخذ بعض المشاركين موقفاً نقدياً كاملاً في حين يكون موقف الآخرين إبداعياً كاملاً، على الرغم من أن هذا يمكن أن يحدث بطريقة تصورية. بيد أن الأكثر احتمالاً هو أن جميع المشاركين يرفدون الجوانب النقدية والابداعية للحوار، تماماً كما يفعلون في تأملاتهم الفردية.

وليس من المحتمل أن نكون دائماً قادرين على فرز هذه العناصر فرزاً كافياً بحيث يُمكّننا من التمييز بينها بوضوح. بل علينا أن نقر بأنه لايوجد تفكير نقدي

١ - «مربعات ومستطيلات»، في طبعة روثفادا أنشين Ruth Vada Anshen، لغة: تقصٍّ في معناها ووظيفتها (بورت واشنطن Port Washington، أن. واي. كينيكات Kennikat: ، ١٩٥٧)، ص١٧٧.

خالص وتفكير إبداعي خالص. فهناك فقط تفكير، ومالتفكير الأعلى رتبة سوى مزيج من التفكير النقدي والتفكير الإبداعي.

إذن، كيف نميّز التفكير الأعلى رتبة من التفكير الأدنى نوعية من الرتبة ذاتها؟ يمكن أن نعبر عن المسألة مجازيا بالقول إن نوعية التفكير ليست حاصل جمع العوامل النقدية والعوامل الإبداعية، بل هي نتاج التفكير ذاته. بيد أن هذا ليس كافياً. إذ عندما يصل الأمر إلى مرتبة التفكير النقدي الإبداعي، فما الذي يعلل الأفضل؟

الجواب، من وجهة النظر التوجيهية، واضح: كلما دفعت صيغة التفكير التقصي إلى الأمام أكثر، كان التفكير أفضل. أما من وجهة نظر أنظمة الحساب الرياضي فإن جواباً مختلفاً يأتي بوضوح على النحو التالي: كلما كان تجسيد صيغة التفكير لمنهجية التقصي أكثر نقاء، كان التفكير أفضل. فماذا نقول بشأن هذه المفاهيم المختلفة للتفوق المعرفي؟

المحاور الخفية للتفوق المعرفي

أعتقد أننا بحاجة هنا إلى التمييز، كما يفعل ديوي، بين ماهو أدواتي، وماهو تكميلي. سواء عُدَّت أية مرحلة مفترضة من التفكير بقدر ماتخدم كوسيلة لنتيجة تجريبية مرغوبة، أو عُدَّت بقدر ماهي عليه كافية بحد ذاتها. لذلك يمكن أن يكون لها قيمة وسائلية وقيمة غائية. ولكن الاكتفاء بهذا القول يعد بساطة مفرطة لأن ماهو وسيلة أساساً، يمكن أن يقدم اكتفاء فورياً (إذ يمكن لشخص أن يستمتع بقيادة سيارة لذاتها وليس لأنها توصله إلى حيث يريد الوصول). وماهو غاية أساساً ربما يقوم، مع ذلك، في سلسلة متصلة أكبر من الوسيلة- والغاية، بوظيفة وسيلة لغاية مازالت أبعد (إن استمتاع شخصٍ بالموسيقى ربما يلعب دور أداة لحصوله على وظيفة في مخزن لبيع الآلات الموسيقية).

وكذلك الأمر مع مراحل التفكير. إذ يمكننا أن ننظر في مداولات هيئة القضاة على انفراد فيما يتعلق بالطريقة التي أدت بموجبها هذه المداولات إلى الحكم وأفرزته، أو يمكننا النظر إلى هذه المداولات منفردة فيما يتعلق بالمتعة التي تقدمها

لدى دراستها لذاتها. في النموذج الأول تتضمن المداولات تحليلاً للعلاقات بين الوسائل والغايات، أما النموذج الثاني فيتضمن تحليلاً للعلاقات القائمة بين الجزئيات والكليات.

وهكذا، لدى النظر في مداولات مجموعة من الطلبة، أو المشرعين، أو المحلَّفين أو مهما كان نوعها منفردة من وجهة نظر تكميلية فينبغي أن نأخذ بالحسبان الأداءات المشاركة لكل عضو بوصفها إسهامات ماهرة في الكل، تماماً كما ينبغي أن نقوم أداء الفرقة بدلالة مهارات كل العازفين على الأدوات والتنسيق القائم بينهم جميعاً بوصفها أجزاء ترفد الكل وتصنعه.

تعد العلاقة القائمة بين الجزئيات والكليات جوهرية للتجربة الجمالية وللطور التكميلي لكل التجربة. كما تعد العلاقة فيما بين الوسائل والغايات جوهرية للتحليل الأخلاقي وللجانب الأخلاقي للتجربة بأكملها. وعندما يصل الأمر إلى تقويم التفوق المعرفي نبدأ برؤية أن المحاور الخفية لمثل هذه المحاكمات العقلية هي مفاهيم ثنائية مثل: أدواتي/ تكميلي، وسائل/ غايات، جزئيات/ كليات. إن الاعتماد على المفاهيم الثنائية يعد، بالطبع، سمة للتفكير الإبداعي أكثر مما هو سمة للتفكير النقدي. وهذا يدل على أن تقويم التفوق المعرفي نتاج للتقصي الإبداعي أكثر مما هو نتاج للتقصي النقدي.

المعايير بوصفها مقاييس للقيمة

إننا، لدى قيامنا بالتفكير نقديا، نحاول أن نفكر، ليس منطقيا فحسب، بل بصورة حكيمة. أي أننا نحاول أن نتوسط فيما بين المحاكمات العقلية المختلفة من وجهات نظر مختلفة، وفي الوقت نفسه نحاول أن نكون حساسين للسياق الفريد الذي نجد أنفسنا فيه (وبعبارة أخرى، محاسن الحالة) مع بقائنا مخلصين للمثُل والمبادئ التي التزمنا بها[1]. ويسترشد تفكيرنا أثناء عملية التفكير بالمعايير والقيم

---

١ – إن المقدمة الكبرى للقياس المنطقي عند أرسطو تجسد عادة المعرفة، في حين تجسد المقدمة الصغرى الخبرة - العملية. وعندما نمتلك الاثنتين («اللحم الخفيف صحي» و«الفروج لحم خفيف») فإننا نقوم ببساطة بما هو منطقي ليس لأن المنطق يهيمن على ذلك، بل كما يستحق المنطق. إننا ببساطة نأكل الفروج (انظر: علم الأخلاق النيكوماخي؛ ماك كيون، ص١٠٢٩).

كليهما[١]. ولكن هذه ليست حصرية بصورة متبادلة؛ بل بدلاً من ذلك حسب مخطط ڤين، هناك بعض من كل منها ومن ثم هناك بعض منها يُعد كليهما.

لنأخذ حالة بسيطة من حالات تقويم المنتجات كمثال على التفكير النقدي. يحاول المتسوِّق في بقالة أن يلبي نوعين من الحاجات: جوعه الذي يُحسُّ به وقت الغذاء ومتطلباته الغذائية المعروفة. ولكي نفهم التغذية علينا أن نأخذ بالحسبان نوعين من القيم: القيمة المثالية للصحة والغذاء الفعلي الذي تقدمه الأطعمة الخاصة في البقالة. تمثل التغذية العلاقة بين القيمة الحقيقية والقيمة المثالية[٢].

---

١ - القيم الحقيقية- أو على الأقل مايُسمى هنا بالقيم الحقيقية- تماثل مايسميه سبينوز الخير الحقيقي:

يخال الانسان شخصية إنسانية أكثر استقراراً من شخصيته بكثير، ويرى أنه مامن سبب يحول دون اكتسابه لمثل هذه الشخصية. وهكذا سوف يُدفع إلى البحث عن وسيلة توصله إلى ذروة الكمال هذه، ويسمى كل شيء يعمل عمل هذه الوسيلة خيراً حقيقياً. والخير الرئيسي هو أنه لابد أن يصل مع الأفراد الآخرين إن أمكن إلى امتلاك الشخصية المذكورة فيما سبق(الأعمال الرئيسة بندكت دي سبينوزا Benédict de Spinoza ترجمة أتش. أم. إلويس H.M. Elwes [لندن، ١٨٨٧]، IFF.II).

أما ديوي فيرى أن هناك مُثلاً وقوى حقيقية في المجتمع تتحرك لتقارب تلك المثل. فهناك حركة القانون باتجاه العدل، والطب باتجاه الصحة، والعلم باتجاه الحقيقة، وهكذا. يرى ديوي أن العلاقة بين هذه الحركات العارمة والمثل التي تسحبها مؤثرة تأثيراً هائلاً. انظر طبعة جوزيف راتنر Joseph Ratner، الذكاء في العالم الحديث: فلسفة جون ديوي (نيويورك: المكتبة الحديثة، ١٩٣٩)، ص١٠٢٥.

٢- يقول تشارلز تايلور Charles Taylor هناك محاكمة منطقية عملية جيدة وأخرى سيئة. يمثل النموذج الجيد «محاكمة منطقية في الانتقالات»:

«يهدف النموذج الجيد إلى القول إن وضعاً ماليس صحيحاً بصورة مطلقة، بل أسمى من غيره. إنه مُهتم بالاقتراحات المقارنة سواء بصورة خفية أو مكشوفة، أو بصورة ضمنية أو صريحة. إننا نبين أن أحد هذه الإدعاءات المقارنة ذو أساس جيد عندما نستطيع أن نبين أن الحركة من (A) إلى (B) تشكل مكسباً معرفياً. هذا مانفعله عندما نبين، على سبيل المثال، أننا نصل من (A) إلى (B) بفضل التعرف على تناقض في (A) والفصل فيه، أو التعرف على فوضى يعتمد عليها (A). . . إن عصب البرهان العقلاني يكمن في إظهار أن هذا الانتقال هو انتقال مقلل للخطأ».

وخطوة أبعد من ذلك، حيث يقول تايلور إن النموذج السيء للمحاكمة المنطقية العملية، «المتجذر في التراث المعرفي يدفعنا باستمرار نحو عدم الثقة بالمناقشات الانتقالية. إنه يريدنا أن نبحث عن «معايير» لنحسم الأمر، أي بعض الاعتبارات التي يمكن أن توطّد حتى خارج وجهات النظر المتنازع عليها والتي تكون مع ذلك حاسمة. ولكن لايمكن أن يكون هناك مثل هذه الاعتبارات. فمنظوري يُحدَّد بما لدي من بدهيات أخلاقية، أي بما يحركني أخلاقياً. فإذا ماانفصلت عن ذلك فإني أغدو عاجزاً عن فهم أية مناقشة

ولفهم هذا فإن على المتسوّق أن ينظر إلى الخريطة المطبوعة على الحاوية. تقول إن المادة الموجودة في الحاوية هي لبن خاثر. أما محتوى اللبن الخاثر البروتين فسيكون مدرجاً على علبة الكرتون التي تحويه. ولكن هذه المعلومات سوف تدرج بطريقتين: بدلالة الوزن الفعلي مقدراً بالغرامات أو بدلالة النسبة المئوية التي يمثلها هذا الوزن من الحاجة اليومية الدنيا من البروتين للإنسان العادي. الآن، هذه الحاجة اليومية الدنيا هي الحاجة الغذائية التي لابد من تلبيتها؛ أما النسبة المئوية الممثلة باللبن الخاثر في علبة الكرتون فهي الدرجة التي يلبي فيها البروتين الموجود في اللبن المعيار. (ربما يكون تناول بروتين بمقدار ٢٠٪ من الحاجة اليومية الدنيا مثالاً على المستوى المنخفض من التغذية).

يأخذ المتسوّق كل هذه الاعتبارات بالحسبان، مع كون المعايير هي الاعتبارات الحاسمة[1]. يمكن إصدار الحكم والدفاع عنه على الفور بفضل اقتباس الاعتبارات

تتمة هامش (٢):

- أخلاقية إطلاقاً. بإمكانك إقناعي فقط بفضل تغيير قراءتي لتجربتي الأخلاقية وخصوصاً بتغيير قراءتي لقصة حياتي، أي للتحولات التي عشتها- أو ربما للتحولات التي رفضت أن أعيشها. (تشارلز تايلور، «منابع الذات [كمبردج، ماساشوسيتس: مطبعة جامعة هارفارد، ١٩٨٩]، ص، ٧٢-٧٣).

من الصعب التصور كيف يمكن للمرء أن يحدد تناقضاً دون معيار للتناقض، أو كيف يحدد مكسبا معرفيا دون معيار للكسب المعرفي. باختصار، من الصعب فهم كيف نعمل بدون معايير حتى عندما لايعوّل كليا على المعايير. على أية حال تُفهم وجهة نظر تايلور جيداً بقدر مايُفهم قوله إن المحاكمة المنطقية العملية التي تعتمد على استخدام المعايير «ذلك ماأسميه التفكير النقدي» تعد محاكمة منطقية عملية جيدة، أما المحاكمة المنطقية العملية التي تحاول استخدام المعايير ولكنها في واقع الأمر تسترشد ببدهياتنا القيمية فهي محاكمة مضلّلة وسيئة. إنه يطلب منا ألا نخلط بين دور التفكير الإبداعي المدفوع بالسياق والتفكير الإبداعي المدفوع بالمعايير عندما يتطلب الأمرتقويم التقصي. إن النقطة التي أريد طرحها هي أن تقصي القيم يتطلب تفكيراً نقدياً وتفكيراً إبداعياً معاً ويعتمد على القيم كما يعتمد على المعايير.

١- للاطلاع على تحليل مفيد لدور القيم والمعايير في التأثير على المحاكمات العقلية وتوجيهها، انظر توماس أس. كوهن Thamas S.Kuhn، «الموضوعية، والمحاكمة العقلية للقيم واختيار النظرية»، التوتر الجوهري (شيكاغو: مطبعة جامعة شيكاغو، ١٩٧٧) ص، ٣٢٠-٣٩. من الأعمال التحليلية الأحدث هو ماكتبه ألن غيبارد Allan Gibbard بعنوان «اختيارات حكيمة، مشاعر ملائمة: نظرية محاكمات عقلية معيارية»، (كمبردج، ماساشوسيتش: مطبعة جامعة هارفارد، ١٩٩٠). انظر بصورة خاصة الفصل «مجتمعات المحاكمة العقلية»ص، ٢٣٣-٥٢.

كأسباب مُسوّغة. كما علينا ألاّ نتسرع بالإشارة إلى هذا المثال إشارة طفيفة بوصفه حالة من الاستهلاكية العقلانية. من المؤكد أنه مثال بيتي، ولكن أية محاولة لمقاربة القيمة المثالية أو تحقيقها عبر وسائل هي قيم فعلية منسجمة مع ماهو مثالي يعد مثالاً على بناء الجودة في حين أن ماينبغي عمله هو المعيار الذي يوجه الصنع الحقيقي والفعل الحقيقي.

وفيما يتعلق بالتفكير، فإننا نميّز، ثانية، بين القيم المثالية، والقيم الفعلية. فهناك القيمة الفعلية للتفكير النقدي والقيمة المثالية للعقلانية؛ وهناك القيمة الفعلية للمحاكمة العقلية والقيمة المثالية للحكمة. أما الحركة الدينامية الدافعة إلى الأمام والتي توجه العملية الفعلية للطب في اتجاه الصحة أو للعلم في اتجاه الحقيقة أو للفن في اتجاه الجمال فهي التقصي. إن التقصي هو الذي يوجه عمليات تكون عجماء بدون ذلك فلا تهتدي إلى المُثل التي تكون بغير ذلك ساكنة عقيمة. ليس التقصي بحد ذاته هو العلاقة القائمة بين القيم الفعلية والقيم المثالية؛ بل إن سير العملية هو الذي يكشف تلك العلاقة.

ومن ثم فإن التمييز، كذلك، بين المعايير والقيم أمر مُشوّش فكلاهما يوجه المحاكمات العقلية، وكلاهما يمكن أن يعمل كغايات؛ وكلاهما يمكن أن يقوم بوظيفة الوسائل. ونرى هذا واضحاً بوجه خاص عندما ندرس «أفكاراً تنظيمية» مثل العقلانية والإبداعية. من المؤكد أن كلا من هذه الأفكار هو أمر نثمنه ونقدره عالياً (مُوحين بذلك أن كل فكرة تعد قيمة بحد ذاتها) وأن كلا من هذه الأفكار يعد في الوقت نفسه أمراً نقوّم به مانُثمِن ونثمن به مانقدر، وهكذا دلل على أن كلاً من هذه الأفكار هي معيار بحد ذاتها.

يبدو أنه ليس ضرورياً الإشارة إلى أن البشر ينسجمون مع مايعدونها قيماً أكثر ممايتسجمون مع مايعدونه أمثلة من تلك القيم. إننا جميعاً، أو كلنا من ناحية واقعية ننتسب إلى العقلانية، أما هل هذا المثال الخاص يعد حالة من العقلانية أم لا، فهذا تساؤل يولد خلافاً واسع النطاق. ربما نستنكر جميعاً الكذب، أما التساؤل فيما إذا كان هذا السلوك الشفوي الخاص يمكن أن يسمى كذباً أم لا فلربما يولد تشنجاً في المجتمع. ولهذا ليست القيم كافية، فلا بد، إذن، من تكميلها بالمعايير-

لكي نتمكن من معرفة مايعلل مثالاً من القيمة المطروحة. وبهذا المعنى تعد المعايير عند المفكر كالمسماك عند المكيانيكي وكشريط القياس عند بنّاء البيوت. إنها أدوات مستقلة يعتمد عليها تمكن هؤلاء العمال من تنسيق أنشطتهم بصورة فعّالة. وتكمن قيمتها في الطريقة التي تساعدنا على تنفيذ قيمنا الأخرى.

المعايير والتجربة

لقد كرست اهتماماً كثيراً للمعايير- هذا الفصل والفصلين السابقين له- لأنني أرى أن اللجوء إلى المعايير إجراء قوي حيثما كان ادعاء بمسؤولية معرفية. ومع ذلك ليست المعايير معصومة عن الخطأ؛ فهي نتاج التجربة ويمكن التطويح بها بفضل التجربة؛ إنها بدائل تمثل الأصوات المخولّة في المجتمع، وكل التشويش الذي تتصف به عملية التمييز بين السلطة الشرعية وغير الشرعية بين الأشخاص ربما تلتحق بعمليات تمييز مماثلة عندما تطبَّق على المعايير.

على الرغم من أن للمعايير سلطة لايمكن إنكارها فيما يتعلق بالتفكير، فإني لاأريد المبالغة في أهميتها في مجالات أخرى، كالتجربة والحياة والطبيعة ذاتها. فهناك الكثير من الطبيعة ماتسير بلا تفكير، وبالتالي، بلاأسباب أو مقاييس أو قواعد من أي نوع. وفيما يتعلق بتجربتنا فإنها تتشكل بفضل محاكماتنا العقلية التي تتشكل بدورها بمعاييرنا، ومع ذلك فالشكل ليس كل شيء. فهناك أيضاً الجوهر النوعي لتجربتنا والذي ينبغي أن يُؤخذ بالحسبان: هذا الفرح هنا والآن؛ هذا الحزن الشديد؛ هذه النظرة المؤذية؛ هذا التصرف الحقير، هذا النغم المُحلّق؛ هذا الذوق الرفيع. إن هذه الجوانب النوعية للتجربة ليست بريئة من المعايير؛ إننا بفضل المعايير نعرف مقدار أهميتها. ومع ذلك بدون التجربة فإن المعايير ذاتها ستكون بلا قيمة.

٩- تقوية المحاكمة العقلية

يُعتقد عادة أن الخبرة في المحاكمات العقلية هي نتيجة للمبدأ أو الممارسة. إذ إن المحاكمات العقلية ذات المبادئ تسترشد بالمقاييس والمعايير والأسباب. لذلك يُركِّزُ تعليم الطلبة إجراءَ محاكمات عقلية ذات مبادئ على تعليمهم المبادئ التي ينبغي أن تنظم محاكماتهم العقلية بموجبها. أما المحاكمات العقلية

للممارسة، من جهة أخرى، فهي نتاج الخبرة؛ ويتوقع من الطلبة أن يصلوا إلى الخبرة عن طريق الإفادة من تجربتهم وهو يجرون محاكماتهم العقلية تدريجياً بصورة أفضل وأفضل.

كلتا المقاربتين موضوعتان الآن على الدريئة. صحيح أنه في الحقول النظرية يكون التأكيد على اكتساب المبادئ؛ وفي الحقول التي يشغلها صنّاع، وحرفيون، وفنانون، يكون التأكيد على الممارسة؛ وفي الحقول المهنية والتقنية يكون التأكيد متساوياً تقريباً على المبادئ والممارسة. من الواضح أن المقاربتين كلتيهما ضروريتان. والسؤال هو- وأنا أحمل في ذهني هنا موضوع صياغة الحكم في السياقات التربوية- هل هما كافيتان؟

قبل السير في معالجة هذا السؤال بشيء من الإطالة، أدرك أن هناك سؤالاً آخر يطرح نفسه. إنه سؤال يشعر العديد من المربين بالميل نحو طرحه، أمّا المحاكمة المنطقية فربما تجري على النحو التالي: «لماذا نقضي كل هذا الوقت نتحدث عن المحاكمة العقلية؟ فالمحاكمة العقلية ليست مجالاً من مجالات المسؤولية التربوية المعترف بها. ولم تكن كذلك في يوم من الأيام. فالأطفال يأتون إلينا ليتعلموا- ليكتسبوا معرفة. أما كيف يطبقون تلك المعرفة، بصورة حسنة أو بصورة سيئة، فذلك عائد إليهم. ذلك على فرض إهمال تعليم المحاكمة المنطقية. ولكن لاداعي للاعتذار عن فشلنا في تعليم المحاكمة المنطقية. لأن أحداً لم يعرض علينا كيف يتم ذلك في السياق المدرسي، ومن المشكوك فيه أن أحداً سيفعل».

لقد جنح الآباء والأمهات لقبول هذا الرأي وإن لم يكن ذلك بدون دمدمة تذمر. فإلى الحد الذي يدرك فيه الآباء والأمهات أن المحاكمة العقلية لدى أطفالهم ضعيفة يظنون أنهم هم الذين فشلوا وليست المدارس. فهل الأطفال متهورون، غير مسؤولين، ومتحاملون ضد الآخرين؟ لقد قيل للآباء والأمهات أن هذه المثالية هي عيوب في الشخصية وأن هذه العيوب تعزى إلى التربية البيئية وليس إلى المدارس. ولكن هذا التفسير أحبط الآباء والأمهات. إذ حتى لو قبلوا هذه المسؤولية التي ألقيت عليهم، فهم لايرون مخرجاً إلا بمساعدة المدرسة. فالمدرسة قد أصبحت بيتاً

بديلاً، شاءت ذلك أم أبت، وغدت تنمية المحاكمة العقلية الآن مهمة يتحمل فيها البيت والمدرسة مسؤولية مشتركة.

يميل بعض الآباء والأمهات إلى الظن بأن تحسين المحاكمة العقلية لدى الأطفال يتم بأن تُغرس فيهم قواعد القيم التقليدية بصورة أكثر فاعلية. ولكن آخرين يهزون رؤوسهم ويقولون، «ربما، ولكن لب المسألة هو المحاكمة العقلية، وهنا ينبغي أن نفعل ماهو أفضل. على صغارنا أن يتعلموا التمييز بين الحقيقي والزائف، وبين العميق والسطحي، بين المعلّل، وغير المعلل. عليهم أن يتعلموا أن العالم الذي يقيمون فيه ليس دائماً صريحاً مع نفسه، بحيث يُعَرَّف العنف ضد الأبرياء والبائسين على مضض بأنه ظلم، في حين يقال للضحايا دائماً بأنهم هم صانعوا معاناتهم. فإذا مااستطاعت المدارس أن تفعل المزيد في تعليم أطفالنا ممارسة محاكمة عقلية أفضل، فإنها تحميهم بذلك من أولئك الذي يشعلون فيهم التحامل ويتلاعبون فيهم عن طريق تلقينهم المبادئ والمعتقدات، ولسوف تجعل منهم منتجين أفضل ومستهلكين أفضل، ومواطنين أفضل، وآباء وأمهات أفضل في المستقبل. إذن، لماذا لاتكون هناك تربية من أجل محاكمة عقلية أفضل؟

يبدو مثل هذا السؤال في نظر الكثيرين ساذجاً، يشبه السؤال الذي يطرحه هنري هيغنز Henry Higgins: «لماذا لاتستطيع المرأة أن تشبه الرجل أكثر؟» ولكن المشكلة لدى الأطفال- وهي فهم العالم، وإجراء محاكمات عقلية بشأنه والتصرف بمقتضى ذلك- تعد مشكلة خطيرة جداً. إننا نحب أن نظن أنفسنا «حازمين» عندما نجيب بأن المدارس لم تعلم من أجل المحاكمة العقلية، وليست بصدد تعليم ذلك الآن- إلى أن نستذكر تعليق بيرتراند رَسْل الساخر: «أنا حازم، أنت عنيد، وهو ذو رأس خنزير». لابد من أن نعلم من أجل محاكمة عقلية أفضل، لذلك خير لنا أن ننطلق في تحديد معالم الكيفية التي نفعل بها ذلك.

المحاكمة العقلية بوصفها نقدية، وبوصفها إبداعية

ينبغي ألا نفترض، منذ البدء، أن تَحَسُّن المحاكمة المنطقية لدى الأطفال سوف يسفر بالضرورة عن أن يصبح لديهم محاكمة عقلية أفضل، تماماً كما لايمكن

الافتراض بأن محاكمات أفضل سوف يتبعها بالضرورة تصرفات أفضل. إننا في مجال الاحتمالات هنا وليس في مجال الضرورات.

إن الحصافة التي نبتغي غرسها في الطلبة هي، بلاشك، نتيجة الجمع بين المحاكمة المنطقية والمحاكمة العقلية، بيد أن العلاقة بينهما عالية التعقيد. ربما- دون أن نجزم كيف- يوجد نوع من التناضح بينهما تنساب بفضله إحداهما في الأخرى، بحيث تشكل بعض المحاكمة العقلية على الأقل كل المحاكمات المنطقية، وتشكل بعض المحاكمة المنطقية على الأقل كل المحاكمات العقلية. أو كما عبّر عن ذلك سانتيانا Santyana قائلاً لدى كل المحاكمات العقلية نواة من المحاكمة المنطقية، وكل المحاكمات المنطقية تعطي ثماراً طبيعية من المحاكمة العقلية.

تُمكّننا المحاكمة العقلية النقدية والمحاكمة العقلية الابداعية معاً من الامساك بالأمور بالطريقة ذاتها التي يمكننا فكّا الكمّاشة المتقاربين من اتجاهين متقابلين من الإمساك بقوة بشيء مادي. ومن الأمثلة (الصّالحة لطلاب الصف الثالث والصف الرابع) تمرين في تقويم المتشابهات (القياس التمثيلي) حيث يطلب إلى الطلبة أن يصنفوا سلسلة من المتشابهات في مراتب أو درجات.

تتراوح المتشابهات من تشابه ضحل إلى تشابه عميق، وبالتالي فهي تمثل مدى من المحاكمات العقلية التي تعد إبداعيتها مثيرة للجدل. إن المحاكمات العقلية التقويمية التي يجريها الطلبة، والتي يطلب اليهم أن يقدموا أسباباً لها، تمثل الفك النقدي للكمّاشة. فيما يلي بعض البنود:

١- الأفكار بالنسبة للأطفال كالأحذية بالنسبة للحذّائين

٢- القهقهة بالنسبة للضحك كالنشيج بالنسبة للبكاء

٣- الكلمات بالنسبة للقصص كالبذور بالنسبة للمنابت

٤- الأفكار بالنسبة للأطفال كالذكريات بالنسبة للكبار

٥- أخذ التقرير المدرسي إلى البيت كازالة عصابة إسعافية عن جرح مفتوح.

٦- إن وضع الكروْت فوق البيتزا كوضح الشّوْمن في مخفوق اللبن*.

٧- محاولة تعليم امرئٍ ما عن طريق الاختبار كمحاولة وضع الهواء في إطار دراجة بفضل مقياس الضغط.

يرحب الأطفال في التاسعة أو العاشرة من العمر بفُرَص تقويم التشبيهات والاستعارات التي تقدم إليهم، ولكنهم، إضافة إلى ذلك، مخترعون غزير و الانتاج للقياس والمجازات والتشبيهات. وعليهم أن يتعلموا كيف يستخدمون هذه المبادرة الإبداعية الجديدة بحكمة. أما إذا تطرفوا في استخدامها فإن ذلك يمكن أن يسفر عن ضمور المحاكمة العقلية النقدية وعن تدفق للابتكارية التي تفتقر إلى حاسة الاتجاه برمتها أو إلى المسؤولية.

ليس من الصعب أبداً إيجاد الحدود المتطرفة هذه؛ فهي سائدة تماماً. فالتفكير النقدي يتحرك غالباً في اتجاه بناء الحسابات الرياضية التي تلغي الحاجة إلى المحاكمة العقلية، في حين أن التفكير الإبداعي ربما يتحرك في اتجاه التوجيه بحيث أن كل مايؤثر ويهم فهو النجاح وليس الوسيلة التي يتحقق التفكير الابداعي بفضلها. فأنظمة الحساب الرياضية، في حدها الأقصى، تمثل محاكمة منطقية بدون محاكمة عقلية، في حين أن الأنظمة التوجيهية، في حدها الأقصى، تمثل محاكمة عقلية بدون محاكمة منطقية.

إذا ماسلّم المربون بأن على المدارس تنمية المحاكمة المنطقية والمحاكمة العقلية كليهما ورعايتهما، فإن عليهم عندئذ إيلاء أهمية للخطوتين التعليميتين. الخطوة الأولى هي أنه ينبغي تشجيع الطلبة الذين يواجهون تناقضات تُربكهم على إيجاد مبادئ يمكن أن تنبثق عنها هذه الأحداث المحيّرة كأمور عادية غير مفاجئة. فعلى سبيل المثال يحار الطلبة ويدهشون بواقعة أن ورقة عباد الشمس عندما توضع في هذا السائل المجهول، ينقلب لونها إلى الأحمر. ثم يعلمون بعد ذلك أن ورق عباد الشمس سوف يسلك هذا السبيل إذا ماوضع، فقط، في حمض. فيرى الطلبة الآن

* الكَرْوَت: طعام مصنوع من الكرونب؛ والشّومن طعام مصنوع من الفطر والبصل واللحم والخضر. (المترجم)

أن سلوك ورق عباد الشمس لم يعد شاذاً. إن ذلك ينجم، كأمر عادي طبيعي، من المبدأ العام الذي اكتسبه الطلبة الآن.

أما الخطوة التعليمية الثانية فهي تلك التي تشجع الإبداع عن طريق تشجيع الطلبة على الاحتفاظ بعنصر المفاجأة. إذ إن الحقيقة المفاجئة تفتح الباب لاكتشافات جديدة، ولمزيد من المفاجآت. فإذا كان التفكير النقدي ينزع إلى إلغاء المفاجأة بفضل رؤيته للحدث المربك بأنه أمر يحدث بصورة طبيعية تماماً، فإن التفكير الإبداعي ينزع إلى تصعيد المفاجأة عن طريق رؤيتها مجرد حدث أول في سلسلة متسعة بسرعة من المفاجآت.

لهذا فإن المحاكمة العقلية النقدية تتغاير مع المحاكمة العقلية الإبداعية بطريقة يمكن تلخيصها خير تلخيص بفضل النظر في الأسئلة التي يُعد هذان النوعان من المحاكمة إجابة نموذجية عليها. يهدف الخطاب المميّز للمفكرين النقديين إلى نطق الأحكام التي تعد إجابة على التساؤل: «ماهو السؤال، بالضبط؟» أما السلوك المميّز للمفكرين الإبداعيين، من جهة ثانية، فيبدو أنه موجّه بالتساؤل: «الآن وقد ابتكرتُ هذا الأمر المدهش، فأي سؤال مفاجئ لم يطرح من قبل سيكون هذا الأمر جواباً عليه؟» وهكذا فإن المفكر النقدي يبحث عن إجابات بصورة أسئلة تبينُ السبيل إلى إلغاء التقصي. أما المفكر الإبداعي فيبحث عن أسئلة بصورة إجابات تؤدي إلى استمرار التقصي. المعلمون الراغبون في تقوية المحاكمة العقلية عليهم تشجيع الصيغتين من التفكير وتشجيع تقاربهما.

الوصل فيما بين العام والخاص

إذا ماسُئلت مجموعة من طلبة كلية ماذا يخطر بالبال عندما يسمعون عبارات كهذه: «تعليل منطقي» و«محاكمة عقلية» فإنهم سوف يجيبون باقتباس أمثلة كهذه.

١- كل اليونانيين بشر

وكل البشر فانون

لذلك كل اليونانيين فانون.

٢- إذا كان امرؤ ما إنساناً، إذن فهو فان.

سقراط إنسان.

لذلك، سقراط فان.

تعد هذه نماذج في نظر الطالب المتوسط. وتختلف هذه الأنماط بطرق متنوعة. إحداها جديرة بالذكر هاهنا: في الحالة الأولى المقدمات والنتيجة كلها شاملة، أما في الحالة الثانية فإن الشمولية في المقدمات تسفر عن خصوصية في النتيجة. ربما يميل الطالب إلى تعليل الفرق بالقول إن المحاكمة المنطقية في الحالة الأولى شاملة ونظرية، في حين أنها في الحالة الثانية تبين تطبيق ماهو شامل على ماهو خاص. إذ ترى الحالة الأولى وكأنها تصدر في محاكمة عقلية شاملة، أما الثانية فتصدر في محاكمة عقلية خاصة. ولهذا تبدو الحالة الثانية أقرب إلى التفكير النقدي لأنها تتضمن استخدام الفهم النظري في اتخاذ القرار العملي أو التصميم العملي:

والآن، ليست المحاكمات العقلية المنطقية سوى نوع واحد من المحاكمات العقلية؛ إذ هنالك أنواع أخرى لاحصر لها. وكذلك التعليل المنطقي فهو ليس سوى نوع واحد من التعليل. إذ هناك تعليل «الجزء- والكل»، وتعليل «الوسيلة- والغاية» على سبيل المثال. والواقع أنه عندما نمارس عملاً على ما نعرف أو عندما نسعى إلى توسيعه أو الدفاع عنه، أو تنسيقه، فإننا ننخرط في محاكمة منطقية.

فإذا كنا مهتمين بتقوية التعليل والمحاكمة في التربية فإن ذلك يتم، كما يبدو لي، بهذا المعنى الموسع للتعليل وهذا المعنى المتنوع للمحاكمة بوصفها نقدية أو إبداعية، خاصة أو شاملة، إنني لم أسعَ لإخفاء تفضيلي لتشكيل مجتمعات تقصٍّ صَفّية تفكر في مواد ممتعة أساساً كالقصص الغنية بالمفهومات، ثم يحاولون بناء قصص على غرارها بأنفسهم. وهذا يقدم مخرجاً لدافع الطلبة للتحليل من أجل الفهم، ولدافعهم لمحاكات المفكرين الذين يواجهونهم في قراءاتهم عن طريق التفكير كما يفكرون.

مازلنا حتى الآن نتمسك بمفهوم أن القراءة والكتابة ينبغي أن يعلما في سياق اللغة والأدب- وهما كذلك حقاً. ولكن إذا ماأردنا التأكيد على ماهو تحليلي وماهو إبداعي، وعلى ماهو شامل وماهو خاص، فإنه، كما يبدو لي، علينا أن نعلم القراءة والكتابة- مع التعليل والكلام والإصغاء- في سياق العلوم الإنسانية عموماً، وفي سياق اللغة الانكليزية* والفلسفة خصوصاً.

تحتوي الفلسفة، مع ماتحتويه من أمور أخرى، على نواة من المفاهيم. هذه المفاهيم مجسَّدة أو مشروحة في جميع العلوم الإنسانية، ولكنها في الفلسفة تُحلل، وتبحث، وتُفسَّر، وتُوضَّح. يمثل العديد من هذه المفاهيم قيماً إنسانية هامة جداً، كالحقيقة، والمعنى، والمجتمع. والواقع أنه يمكن القول إن الفلسفة هي المظهر القابل للتفهم والتعلم من بين مظاهر القيم الانسانية بصورة عامة، تماماً كما تعد الحرفة هي المظهر القابل للتفهم والتعلم من بين مظاهر الفن. وبدون الفلسفة، يوجد ميل لإبقاء السلوكات التي تمثلها هذه المفاهيم خرساء دون تعبير. فالمرء يقرأ هو ميروس ويقبل أغاميمنون Agamemnon بوصفه عادلاً. ولكن ماهي العدالة؟ المناقشة الفلسفية وحدها هي القادرة على تزويدنا بسير عملية التقصي الحواري الذي يجيب على هذا السؤال إجابة مناسبة.

والآن، ليس هناك سبب لعدم إمكانية تقديم مثل هذه المفهومات التي أشير إليها قبل قليل في صيغة أدبية أولاً مجسدة ملموسة، ثم أخذها بصيغة أكثر تجديداً للبحث والتحليل. والواقع، إذا ماأردنا للطلبة أن يواجهوا العلاقة بين العام والخاص، فإن علينا أن نجعلهم يفحصون الصداقة الخاصة بين أخليّس وباتروكلوس، أو بين دافيد وجوناثان- والصداقة عموماً. وبالمثل ينبغي ألا نتركهم يستريحون قانعين بذلك المثال الخاص أو بتنوع الحقيقة. بل علينا أن ندفعهم إلى التفكير فيما إذا كان يوجد شيء كالحقيقة عموماً أو فيما إذا كانت هناك «حقيقة».

* المؤلف انكليزي اللغة لذلك يقول «في سياق اللغة الانكليزية» أما نحن فيمكننا القول «في سياق اللغة العربية». (المترجم)

تقدم فلسفة المدرسة الابتدائية منتدى يُمكِّنُ الأطفال من التأمل في قيمهم وتصرفاتهم. والفضل لهذه التأملات في أن يستطيع الأطفال البدء في رؤية وسائل ينبذون بها تلك القيم التي لاتتوافق مع مقاييسهم والاحتفاظ بتلك التي تتوافق. تقدم الفلسفة منتدى تخضع فيه القيم إلى النقد. وربما كان هذا سبباً كبيراً لاستبعادها، حتى الآن، من غرفة الصف في المدارس الابتدائية، وسبباً كبيراً لادخالها الآن، أخيراً، إلى غرفة الصف. فلنتأمل، على سبيل المثال، قيمة «التسامح». فطالما أن مجموعة في المجتمع في موقع السلطة فإن المجموعات الأخرى تناشدها بأن تكون متسامحة، والتسامح في هذا المثال يطرح كفضيلة لالُبس فيها أما إذا لم تكن هناك أية مجموعة مسيطرة كما هو الحال في المجتمع المتعدد، فيغدو نفاقاً أو تلطفاً من مجموعة أن تدعي بأنها متسامحة مع الآخرين. فلهذا السبب يكون التسامح بوصفه قيمة قد خرج عما هو دارج، خلافاً لزمان جون لوك وسبينوزا John Lock و Spinoza حيث كان «التسامح» قيمة ذات أهمية حاسمة. على الطلبة أن يتمكنوا من بحث فروق السياق وتمييزها، تماماً كما ينبغي أن يكونوا قادرين على أن يسألوا أنفسهم متى ينقلب الوفاء إلى تعصب أعمى أو متى يتحول الاعتدال إلى يافطة تختفي وراءها اللامبالاة. من الصعب أن نرى كيف نقوي المحاكمة العقلية لدى الأطفال دون أن نشجعهم على فحص القيم التي ينبغي أن تستند إليها تلك المحاكمة العقلية، فحصاً دقيقاً.

ثلاث مراتب من المحاكمة العقلية

لدى رؤية طفل صغير جداً قطة تركض في الغرفة يتبعها كلب بعد لحظة سوف يجري محاكمات عقلية على النحو التالي: ١- القطط والكلاب مختلفة تماماً، و٢- سبب ركض الكلب أو ركض القطة (أو بالعكس)، و٣- ليست الكلاب لطيفة مع القطط.

وبعبارة أخرى، إن أياً من هذه المحاكمات العقلية أو كلّها يجريها الطفل في مستوى مرحلة اكتساب اللغة.

ومن ناحية أخرى، إذا ماأمعنا النظر فيما تتضمنه محاولة تعزيز المحاكمة

العقلية في سياق تربوي، فلابد لنا من النظر إلى هذه المحاكمات العقلية بوصفها أمثلة على ثلاث مراتب مختلفة تعود الفروق بينها إلى الأدوار التي تلعبها في عملية التعليم/ والتعلُّم، وفي الحياة التالية للطفل. أريد التأكيد على أنني لاأهدف إلى اقتراح نظام هرمي عام للمحاكمات العقلية بل أريد ببساطة اقتراح بعض الفروق الوظيفية التي يمكن أن تكون فعَّالة في العملية التعليمية.

فلنأخذ الصورة التي استخدمتها أعلاه: الطفل الذي يشاهد القطة والكلب. المحاكمة العقلية الأولى تعد محاكمة عقلية للفروق القائمة بين القطط والكلاب، أما الثانية فهي محاكمة سببية في حين أن الثالثة محاكمة أخلاقية. إن هذه الأنماط الثلاثة من المحاكمات العقلية بدورها تعبر عن محاكمات أوسع من التشابه والتطابق؛ كما تنتمي المحاكمات السببية إلى مرتبة تؤلف بين المحاكمات العقلية القياسية، والفرضية، والمحاكمات العقلية الكثيرة الأخرى؛ أما المحاكمات العقلية الأخلاقية فتنتمي إلى مرتبة تشمل المحاكمات العقلية الاجتماعية والجمالية والمهنية والتقنية وكثير من المحاكمات العقلية الأخرى. سأدعو هذه المحاكمات مرتبة المحاكمات الشاملة، ومرتبة المحاكمات الوسيطة، ومرتبة المحاكمات التصاعدية، ليس من أجل الإيحاء بأن هناك محاكمات جوهرية أكثر من سواها أساساً، بل لأوحي بأن هذه الأنماط الثلاثة ضرورية لأغراض تعزيز المحاكمة العقلية في البيئة المدرسية.

في الخطاب العادي، فإن مايعنيه الناس، على مايبدو، عندما يتحدثون عن محاكمة عقلية، هو المحاكمات العقلية الأخلاقية، والاجتماعية، والسياسية، والجمالية، وماشابه ذلك- وباختصار، إنهم يعنون المحاكمات التصاعدية، أي المحاكمات التي تطبق مباشرة على المواقف الحياتية. يتعرض الناس المنخرطون في الخطاب العادي لأن يَروا محاكمات التماثل، والتغاير، والتطابق على أنها مجردة جداً وبعيدة عن المواقف الحياتية. إذ ليس من المحتمل أن يدركوا الصلة الوثيقة بين اعتبارات المقارنة والمغايرة في كل جهد نبذله للوصول إلى قرار أو تسوية. كما ليس

من المحتمل أن يدركوا الدور الوسيط الذي مازالت محاكمات أخرى تلعبه في صنع القرارات أو في حل الإشكالات.

فالذي نراه، إذن، هو أنه يمكن تقوية الممارسة في صناعة المحاكمات العقلية التصاعدية عن طريق منح الطلبة فرصة التدرُّب في إجراء محاكمات عقلية شاملة ووسيطة (إضافة إلى منحهم فرصة التدرُّب في إجراء محاكمات تصاعدية بصورة مباشرة). يعود الفضل إلى المحاكمات العقلية الشاملة في أننا نجد من الممكن أن نربط الأمور بعضها ببعض وننسبها بعضها إلى بعض، أو نُميزها ونفرق فيما بينها؛ وهذه تجعل من الممكن أن نُعَمِم ونخصص بالفرادة. على أية حال، فإن المحاكمات العقلية الشاملة بكل مايمكن أن يكون لها من أهمية، فهي في غالبيتها شكلية جداً بحيث لاتنفع كثيراً في إجراء المحاكمات التصاعدية بصورة مباشرة. ولابد من أن تؤخذ اعتبارات عديدة أخرى في الحسبان في تلك المرافق شديدة الحساسية والتعقيد التي ينبغي أن نجري فيها محاكمات عقلية أخلاقية أو جمالية أو مهنية. فيمكن، على سبيل المثال، أن يكون واضحاً في أذهاننا أن جميع جرائم القتل تنتمي إلى فئة الخطأ أخلاقياً وفئة الأعمال التي يُعاقب عليها قانونياً على أرضية أن جرائم القتل أفعال تشترك مع الأفعال الأخرى بأمور كثيرة. بيد أن «الاشتراك بأمور مع. . .» ليس هو ذاته «الانتماء إلى فئة. . .» الذي هو محاكمة عقلية للعضوية. حتى إذا ماأدخلنا هذه المحاكمة الأخيرة، فإننا نظل بعيدين عن كوننا في موقع نستطيع منه أن نؤكد أن مافعله «س» من الناس إلى «ص» من الناس كان خطأ. وبالإضافة إلى إشكالات العضوية سيكون هناك إشكالات الصلة، وإشكالات الوسائلية، وإشكالات الاستنتاج، وهكذا. إشكالية الصلة تبرز إلى السطح عندما يطرح سؤال كهذا: «هل هذه جريمة قتل أم دفاع عن النفس؟». والإشكالية الوسائلية تبرز مع سؤال كهذا: «هل كان موت «س» نتيجة لعفل «ص»؟» ولامفر من إشكالية الاستنتاج إذا ماكانت النتيجة هي «كون مافعله «س» خطأً ينبغي استخلاصه من المقدمات «كل جريمة خطأ»، و«مافعله «س» جريمة».

إن ماأناقشه، إذن، هو أنه لابد من استمرارية التدرب على المحاكمات

الشاملة والوسيطة لدى إعداد منهاج يهدف إلى تقوية المحاكمة المنطقية والمحاكمة العقلية عند الأطفال. ولايعني هذا أنه يجب عدم تشجيع الأطفال الصغار جداً على إجراء محاكمات عقلية تصاعدية. على أية حال، من المحتمل أن تكون محاكماتهم العقلية التصاعدية أكثر حصافة إذا مامنحوا فرصة التدرُّب على إجراء محاكمات عقلية شاملة ووسيطة في فترة مبكرة.

إذا ماقدمت عند هذه النقطة سمات المحاكمات العقلية في كل مرتبة من مراتبها، ليس ذلك لأنني أعتقد أن ماتستحقه هذه المحاكمات هو هذا الإيجاز. فقد كتبت مجلدات حول كل منها، ومازالت هناك حاجة لقول المزيد. وفيما يتعلق في مجال المحاكمات العقلية التصاعدية، فهي واسعة جداً، وبعيدة المنال لدرجة أنني سوف لن أبذل أي جهد في تحديد سمات مضامينها.

المحاكمات العقلية الشاملة

محاكمات عقلية تقوم على التطابق:

كلما زادت التشابهات، اقتربت من التطابق. فالتطابق، إذن، هو الشرط المقيد لتزايد التشابه. ويعبر عن التطابق في اللغة الطبيعية بعبارات مثل: «مساوٍ لـ» أو «مثل . . . تماماً». كل المعادلات الرياضية تسلم بمبدأ التطابق. إننا نفعل الشيء نفسه في حشو الكلام، وفي التعاريف، وحتى في المترادفات. أما إذا أمكن القول بأن شيئين متطابقين فيما بينهما أو فيما إذا أمكن القول إن الشيء يطابق ذاته فهما مسألتا خلاف فلسفي:

محاكمات عقلية تقوم على الفروق

هذا نمط من أنماط المحاكمات القليلة التي لها اسمها الخاص («الفروق»). ويدرج تحتها تمييزات كل نوع محتمل: إدراكي حسي (أن تلاحظ يعني أن تميّز)، مفهوماتي، ومنطقي. المميّزات هي أحكام تنافرات ابتدائية، أي أحكام الاختلاف فقط. وعندما تجمع مع محاكمات العضوية (أي، الاحتواء أو الإبعاد)، فإنها تنجذب نحو مقولات مثل «لا «س» هي «ص»» أو («بعض الـ«س» هي «ص»).

وعندما يعرب عنها علائقياً فإنها تصدر في عبارات مثل «غير متشابه»، و«مختلف عن»، و«ليس مثل . . . تماماً»، ولكنها يمكن أن تعبر عن مقارنات أكثر وضوحاً مثل: «أسعد من» أو «أطول من»، أو «أقل أماناً من».

محاكمات عقلية تقوم على التشابه

هذه محاكمات التشابه البسيط والتماثل البدائي. فلدى عملها بالترادف مع محاكمات العضوية، فإنها تُيسِّر صياغة مقولات مثل. (كل الـ«س» هي «ص») و(بعض الـ«س» هي «ص») أما المقارنة التي تقود إلى تحديد التشابه فيعبَّر عنها بعبارات على النحو التالي: «مثل» و«يشابه» و«مثيل لـِ».

المحاكمات العقلية الوسيطة

محاكمات تقوم على التركيب

إنها ببساطة أقوال بأن شيئاً ما هو جزء أو ليس جزءاً من شيء آخر. وربما تستخدم عبارات مثل: «جزء من» و«ينتمي إلى»، و«مكوّن لـِ» وهكذا. ولدى جمعها مع استنتاج سقيم فإن محاكمات الجزء- والكل هذه تفسح المجال لنشوء مايُسمَّى بـ«مغالطة التركيب» كما في المغالطة التالية: «بما أن قسماته الفردية جميلة، فإن ذلك يستتبع أن يكون وجهه جميلاً». والمسألة هنا لاتكمن في أن وجهه يشكل قسماته الفردية أو يشكلها، بل إن سمته يمكن أن تستنتج منطقياً من سمات قسماته.

محاكمات تقوم على الاستنتاج

عندما نعلل نحاول تنسيق معرفتنا أو الدفاع عنها أو توسيع نطاقها. يُعتمد على الاستنتاج عندما يصل الأمر إلى توسيع نطاق المعرفة. فعندما نكون متأكيدين أنه لن تحدث أية خسارة في الانتقال مما نعرفه إلى مالانعرفه فإن الحكم الاستنتاجي يُعرف بـ«الاستدلال». وعندما لانستطيع التأكد من الاحتفاظ بالحقيقة فإن الحكم الاستنتاجي يُعرف بـ«الاستقراء» فضلاً عن أن الاستنتاج الاستدلالي محكوم بالقوانين، في حين أن الاستنتاج الاستقرائي هو في أحسن حالاته موجه بالقوانين.

يُعبَّر عن أحكام الاستنتاج غالباً بعبارات مثل: «يستتبع أن. . .» و«يعني أن. . .». لقد كانت حقيقة أن هاتين العبارتين ليستا مترادفتين مصدر قلق وإزعاج لعدد من المناطقة.

محاكمات تقوم على الصلة

الصلة مفهوم مشوش نوعاً ما ولكنه مفيد جداً لكل ذلك. إذ يُبدِّدُ كثيرٌ من التفكير على مايتبين فيما بعد أنه تأملات لاصلة لها بالموضوع. فلا عجب، إذن، أن كثيراً من «المغالطات اللاصورية» للمحاكمة المنطقية يتبين أنها «مغالطات تتعلق بالصلة» (وهذا صحيح حتى مع المغالطات الصورية مثل «تأكيد السابقة». فليكن حقيقة أنه «إذا ماكانت قطتي مريضة فإنها تموء». ولكن إذا ماتم التأكيد أن قطتي ليست مريضة، فإن ذلك لايستتبع شيئاً، لأن ماتفعله القطة وهي مريضة لايدل أبداً على ماستفعله وهي سليمة) إن أحكام الصلة تتضمن بوضوح عدد الروابط بين الكيانات المطروحة للبحث وأهمية تلك الروابط.

محاكمات عقلية تقوم على الأسباب

تتراوح هذه من بيانات بسيطة لعلاقات السبب- والنتيجة مثل «كسر الحجر النافذة» إلى شرح مفصل. يمكن التعبير عن حكم يشير إلى أن عملية سببية قد حدثت بأي من الأفعال الكثيرة جداً مثل: «أنتج»، و«خلق»، و«ولّد»، و«أثرّ» و«أحدث»، وماشابه ذلك.

محاكمات عقلية تقوم على العضوية

إنها أحكام تصنيفية، ويعبّر عنها ببيانات تشير إلى أن فئة ما من الأشياء تنتمي إلى فئة أخرى. (من الواضح أن أحكام العضوية لاتميَّز بسهولة عن أحكام التركيب). أحكام العضوية موجّهة بمعايير مُميِّزة، ومثل هذه المعايير تشكل بذورها تعريفات شاملة. وهكذا عندما نقتبس مثال عائلة أو طبقة فإننا نصدر أحكاماً عضوية. فالقولان: «ماري فتاة» و«ماري واتسونية» كلاهما حكمان من أحكام العضوية.

محاكمات عقلية تقوم على القياس التمثيلي:

هذه الأسرة من المحاكمات العقلية واسعة وهامة. فهناك تماثلات دقيقة كالنسب (ثلاثة إلى خمسة، كستة إلى عشرة») وهناك تماثلات غير دقيقة مثل «الابهامات لليدين كالاصبعين الكبيرين للقدمين». تقودنا أمثلة كهذه إلى التفكير بتماثلات مبنية على أحكام تطابق ($\frac{٣}{٥} = \frac{٣}{٥}$) أو على أحكام تشابه. وفي أية حالة من الحالات تشكل المحاكمات العقلية التماثلية فئة بالغة الأهميّة في كل مجال من مجالات التقصي. إذ تعد هذه المحاكمات مركزية بالنسبة للاستنتاج الاستقرائي، فبما أننا نعلل بالقياس التمثيلي عندما نستنتج أن عدداً من الحالات المتشابهة تمتلك سمة معينة، فإنه من المحتمل أن تمتلك حالة آتية مماثلة من نواح أخرى هذه السمة الخاصة. وعندما يصل الأمر إلى الابتكار الخالص، سواء كان فنياً، أو علمياً أو تقنياً فإنه من غير المحتمل أن يكون هناك أي نمط من المحاكمات العقلية تتمتع بمنفعة أكبر من المحاكمة العقلية القائمة على القياس التمثيلي.

محاكمات عقلية تقوم على الملاءمة

تتراوح محاكمات الملاءمة من تحديد ماهو مناسب إلى تحديد ماهو عادل. إن مايوجهنا في إجراء مثل هذه المحاكمات ليس قانوناً معيناً أو معياراً، بل سياق التقصي كله الذي انخرطنا فيه لدى تكشُّفه بفضل براعتنا أو ذوقنا أو إدراكنا. إننا نجري محاكمات ملاءمة عندما نشكل التصرف، أو نوائمه، أو نجعل أجزاءه متناسبة كي يتلاءم مع السياق. وعندما يُتهم الناسُ بأنهم «يفتقرون إلى المحاكمة العقلية» فإن مايكون في خَلَدِ المتهِمين غالباً هو فشل هذا النوع من المحاكمة.

محاكمات تقوم على القيمة

عندما تقابل الأشياء أو الأمور بالقيم مثل («أفضل من»، و«أظرف من» و«أحب من» و«أنبل من» و«أحسن صنعاً من» باستخدام معايير مثل «أصالة»، و«الموثوقية»، و«الكمال»، و«التماسك»، وماشابه ذلك، فإ التعابير الناجمة هي أحكام قيمة. وإذا ماقوّم امرؤ الأشياء أو الأمور ذاتها بمعايير أخرى فإن العبارات

الناجمة ربما تكون أحكام حقيقة، وأحكام عضوية، وهكذا. إن دراسة إجراء محاكمات القيمة، ودراسة المعايير التي تستخدم للوصول إلى مثل هذه القرارات، هي مايعرف بـ«النقد».

محاكمات عقلية تقوم على الافتراض

ليس هذه محاكمة احتمال فقط، بل هي محاكمات نتائج أحداث محتملة. وهكذا إن القول: «ربما تمطر غداً» لاتعد محاكمة افتراضية، أما القول: «إذا ماأمطرت غداً فسوف يكون المزارعون سعداء» فهي محاكمة افتراضية، لأنها تأخذ صيغة «إذا. . . . إذن. . . » فهي تأكيدات خاضعة لشروط واضحة. ويمكن أن يطلق عليها مصطلح «محاكمات شَرْطية».

محاكمات عقلية تقوم على نظيرات الحقائق

إذا كانت المحاكمات الافتراضية تنبئنا بالنتائج التي ستحدث إذا ماسادت شروط معينة، فإن المحاكمات التي تقوم على نظيرات الحقائق تهدف إلى تنويرنا بشأن ماكان يمكن أن يحدث لو أن الأمور سارت على غير ماسارت عليه. وهكذا فإن القائل: «لو ربح النازيون الحرب العالمية الثانية لسادوا العالم لمدة ألف سنة»، إنما يجري محاكمة عقلية تقوم على نظيرة للحقيقة. إن المحاكمات العقلية القائمة على نظيرات الحقائق تعد ذات صلة بالموضوع خصوصاً في صياغة القوانين العلمية، لأنها تبين أن مثل هذه القوانين ربما تسود حتى وإن كانت بعض الظروف القائمة الآن ليست كذلك. مثلاً: «إذا كان المريخ مأهولاً، فإن القوة الجاذبة التي سيخضعون لها سوف تحسب كالقوة الجاذبة التي نخضع لها على الأرض»

محاكمات عقلية تقوم على الممارسة

تُجرى المحاكمة العقلية القائمة على الممارسة وفق الفهم الذي نتلقاه بشأن مايؤلف الإجراء الفعال المعياري في نشاط معين أو مجال ما، أو فرع من فروع المعرفة. فالمزارعون يجربون محاكمات عقلية عملية عندما يقررون متى يحصدون، تماماً كما يفعل المحامون في المناطق عندما يقررون مقاضاة المذنبين المتهمين، أو كما

يفعل رجال الدين عندما يقررون بشأن موعظة في يوم معين. ليست المحاكمات العقلية القائمة على الممارسة آلية، بل هي موجهة بالروتين، والسوابق، والعادات، والتقاليد التي تسمح بالتعقل والحصافة ولكنها تقيده. وفي بعض الأحيان تكمل المحاكمات القائمة على الملاءمة والقائمة على الممارسة بعضها بعضاً، وتعمل يداً بيد، إن جاز التعبير؛ وفي مناسبات أخرى يمكننا أن نستبدل إحداها بالأخرى. إذ ربما ندير ظهورنا للممارسة الموطّدة ونحاول التعامل مع الحالة الموجودة أمامنا موضوعياً ولذاتها، أو ربما ننكر أن الحالة المطروحة أمامنا فريدة ونتابع التعامل معها كما كان التعامل مع مثيلاتها.

محاكمات عقلية تقوم على الوقائع

المحاكمات القائمة على الوقائع هي التي تعتمد على وجود دليل أو عدم وجوده لإثبات أن الحالة هي كذلك أم لا. هذه مسألة معقدة لأنها تتضمن، من بين ماتتضمنه، التأكد مما يعد دليلاً (بالتقابل، على سبيل المثال، مع الشهادة) وتتضمن القدرة على الحكم فقط عندما يكون ذلك الدليل كافياً. فأي امرئ يدعي بأنّ امراً ما حقيقة سيكون مهتماً بما يلزم من الأدلة ليسوّغ مثل هذا الادعاء.

محاكمات عقلية تقوم على المرجعية

كثير من المحاكمات القائمة على التطابق أو التشابه هي نتيجة لأعمال المقارنة، التي تكون فيها النتيجة التي تم التوصل إليها أن الكيانات المطروحة للدراسة توافق بعضها بعضاً. وتكشف بعض المقارنات أن الأشياء ذاتها (كالإشارات، مثلاً) تشير إلى أشياء أخرى أو تقوم مقامها: هناك تجاوزات: فخريطة اليابان تقوم مقام اليابان وتتوافق معها، في حين أن كلمة «اليابان» تقوم مقام الخريطة فقط. والبناءان الهندسيان المتطابقان سوف يتوافق كل منهما مع الآخر دون أن يقوم أحدهما مقام الآخر.

محاكمات عقلية تقوم على القياس

غالباً مانجري التمييزات القائمة على فروق ملحوظة. وهكذا نميّز بين «حار»

و«بارد»، وبين «ليل» و«نهار». ولكن ربما نحتاج إلى طريقة أدق للتمييز بين درجات الاختلافات المتنافرة بحدة؛ لذلك ننشىء سلسلة من درجات الحرارة أو نقسم فترة الليل والنهار إلى ساعات ودقائق وثوان. الآن نستطيع معاملة هذه الدرجات أو التدريجات كوحدات ونركب مُعيِّرة كمية فوق النسيج النوعي للأشياء. إن قياس العالم أو تقديره بالكميات هو الذي يجعل أحكام القياس والنسب ممكنة.

محاكمات عقلية تقوم على الترجمة

مثلما تحتفظ المحاكمات القائمة على المرجعية في ختام المناقشة بحقيقة مقدماتها، كذلك المحاكمات القائمة على الترجمة تحتفظ أثناء انتقال السياقات بعبء خاص من المعنى. يمكننا أن نكتب فقرة تفسيرية ونختتمها بأن المعنى يمكن إيصاله كذلك بالكرتون أو بالرسم البياني. فعبارة «The cat is on the table» (بالإنكليزية) تحتفظ بالمعنى في العبارة الفرنسية «Le Chat est sur le table». بعض المحاكمات القائمة على الترجمة محكومة بالقوانين بصورة دقيقة كما هو الحال في جعل جمل اللغة الطبيعية معيارية في صيغ الجمل القانونية في المنطق الكلاسي. ويُعدُّ المعنى، مَثَلُه في ذلك كمثل رأس المال، قيمةً تبادلية، والمحاكمة القائمة على الترجمة هي محاكمات سلامة مثل هذا التبادل في إجمالي اقتصاد المعنى.

المحاكمات العقلية القائمة على الأدوات

يحكم هذه المحاكمات مواءمة الوسائل مع الغايات، والغايات مع الوسائل. تُمنح مثل هذه المواءمة أحياناً وضعية عالية جداً، وتبدو مكوناً ضرورياً للعقلانية. ولتكن ما تكون، يمكن القول إن هذه المحاكمات هي تسويات أو قرارات تلعب دوراً في تعزيز جوانب الخبرة التكميلية أو التصاعدية.

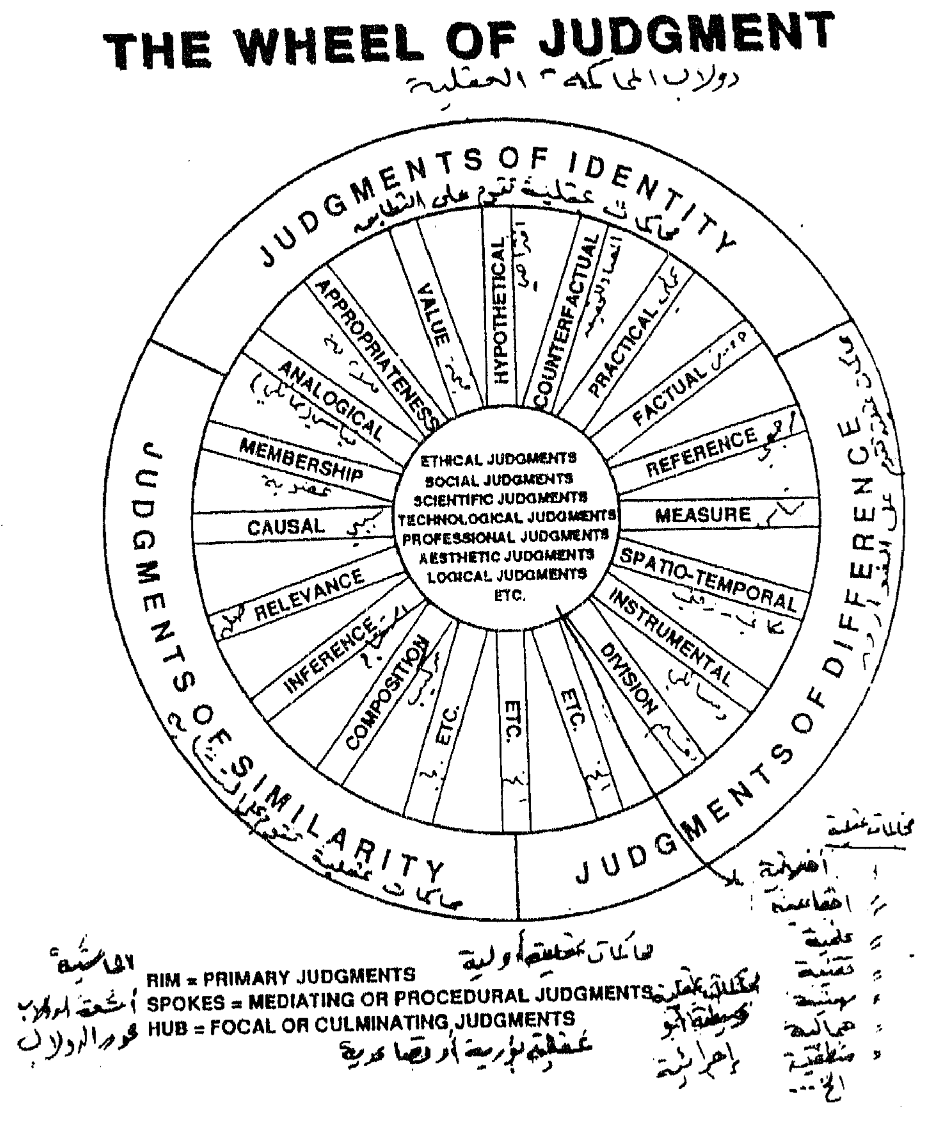
محاكمات عقلية تقوم على التقسيم

بدأت اللمحة التي قدمتها حول المحاكمات الوسيطة بذكر المحاكمات القائمة على التركيب واختتمت بذكر نظيرتها القائمة على التقسيم. لدى إجراء المحاكمات

العقلية التقسيمية نقول فيما إذا كانت خاصية «كلٍ» مُعيَّن هي خاصية أجزاء ذلك الكل أم لا. (إن أولئك الذين يفترضون أن ماهو من خصائص الكل ينبغي أن يكون أيضاً من خصائص أجزائه يرتكبون مغالطة تقسيمية. ربما تكون شيكاغو مدينة غاصة بالعنف، ولكن هذا لايستتبع أن يكون سكانها كذلك. الدم أحمر ولكن هذا لايستتبع أن تكون جزيئات الدم كلها حمراء. الماء رطب ولكن هذا لايتضمن أنه مؤلف من أوكسجين رطب وهيدروجين رطب. بقدر ماتكون المحاكمات المنطقية التي يجريها أولئك الذي يرتكبون مغالطات تركيبية وتقسيمية سخيفة، فإنها ليست أسخف من المحاكمة المنطقية التي يجريها أولئك الذي يفترضون أن أي شيء يتمتع بصفة جمالية لابد وأن يكون مركباً من عناصر لاجمالية وأن أي شيء أخلاقي لابد وأن يكون مركباً من عناصر لاأخلاقية. والواقع أن مجال المحاكمات العقلية التركيبية والتقسيمية غير السليمة واسع جداً.

ليست لدي فكرة عن عدد الفئات الأخرى التي يمكن أن توجد في مرتبة المحاكمات العقلية الوسيطة. ولست معنيا في أن أذكرها جميعاً. بل أريد فقط القول بأنها تتمتع بقيمة تحضيرية هائلة إذا ماتطلعنا إلى تعزيز المحاكمة العقلية لدى الطلبة في مختلفة مسارات الحياة التي سوف يسيرونها. يبدو لي أنه محكوم عينا بالإحباط إذا ماظننا أن صيغة معينة من الأحكام التصاعدية، كالأحكام الأخلاقية؛ يمكن أن تعزز بـ(١) دراسة المبادئ الأخلاقية وحدها دون أن تخوض الممارسة أو بـ«٢» إعطاء الممارسة في المحاكمات العقلية الأخلاقية فقط، دون تقديمها في إجراء المحاكمات العقلية الشاملة أو الوسيطة.

ويبدو لي أنه من الجدير بالذكر كذلك أن المحاكمات العقلية، خلافاً للمهارات، هي نسخ مصغرة عن الأشخاص الذين يؤدونها. وهذا صحيح بمعنى أن كل محاكمة عقلية تعبر عن الشخص الذي يجريها وفي الوقت نفسه تقوم الوضع أو العالم الذي أجريت المحاكمة العقلية بشأنه. فنحن أحكامنا وأحكامنا نحن. ولهذا فإن تقوية محاكمتي العقلية تسفر عن نموي وتقويتي كشخص.



THE WHEEL OF JUDGMENT
JUDGMENTS OF IDENTITY
JUDGMENTS OF DIFFERENCE
JUDGMENTS OF SIMILARITY
JUDGMENTS
APPROPRIATENESS
VALUE
HYPOTHETICAL
COUNTERFACTUAL
PRACTICAL
FACTUAL
REFERENCE
MEASURE
SPATIO-TEMPORAL
INSTRUMENTAL
DIVISION
ETC.
ETC.
ETC.
COMPOSITION
INFERENCE
RELEVANCE
CAUSAL
MEMBERSHIP
ANALOGICAL
ETHICAL JUDGMENTS
SOCIAL JUDGMENTS
SCIENTIFIC JUDGMENTS
TECHNOLOGICAL JUDGMENTS
PROFESSIONAL JUDGMENTS
AESTHETIC JUDGMENTS
LOGICAL JUDGMENTS
ETC.
RIM = PRIMARY JUDGMENTS
SPOKES = MEDIATING OR PROCEDURAL JUDGMENTS
HUB = FOCAL OR CULMINATING JUDGMENTS

الشكل (٨)

دولاب توازن المحاكمة العقلية في البيئات التربوية

إذا ماتميز التاريخ أحياناً بأنه تاريخ كفاح، فإنه يمكن أن يرى بوصفه تاريخ وساطة. والواقع أنه غالباً مايعاني المتنازعون أنفسهم من انقسام حيث يقوم نصفهم بالتوسط في حين يستمر نصفهم الآخر في الكفاح. إن ميزان الصراع والوساطة سوف يوجد مستبطنا في داخل الأفراد المشاركين بحيث، مهما تعددت الاتجاهات التي تجذبهم، فإن المحاكمة العقلية تعمل في داخلهم لتعيد توجيههم إلى السلامة والانسجام والعدالة. تُستدعى المحاكمة العقلية كلما كان هناك عواطف متصارعة أو مصالح متصارعة أو مناقشات متناقسة. وتنشأ الحاجة إليها عندما ينبغي موازنة مطالب الجسد بمطالب العقل أو عندما يقارن التفكير النقدي بالتفكير الإبداعي. وبما أننا نتمايل كالخذاريف عبر تقلبات الحياة، فإن المحاكمة العقلية هي التي تردنا إلى التوازن. فهي كدولاب التوازن في الجيرو سكوب، تساعدنا على الاحتفاظ باستقراريتنا رغم الزوايا المصدعة التي نجد أنفسنا فيها أحياناً. يمكن أن تكون الحياة شيئاً مجيداً بقليل من المحاكمات العقلية، ولكنها من المحتمل أن تكون قصيرة؛ أما بمزيد من المحاكمة العقلية قليلاً فربما يمكننا أن نسيطر عليها.

مازلت أعتقد أن دور المحاكمة العقلية ليس محصوراً باستعادة الاستقرار، مهما كان هذا الدور هاماً. فهناك أوقات كثيرة تمر بنا نرى فيا أن الاتجاه المركزي لحياتنا أجرداً وغير مثمر في حين تكون أفضل محاكماتنا العقلية قد خلصت إلى أن الأمور ينبغي أن تكون غير مارأيناه، وكلما أسرعنا كان أفضل. في مثل هذه المناسبة، تلعب المحاكمة العقلية دور العميل المحرّض- قوة لاتسووية، محدثة للاضطراب، تقلب الميزان في اتجاه أو آخر لإفساح المجال أمام معادلة جديدة. إن الذي يعلب الدور هذا في الحياة الفكرية هو المحاكمة العقلية الفلسفية.

للمحاكمة العقلية في حياتنا العملية أهمية كبيرة، أما في المهن فهي أمر حيوي. ولهذا السبب تركز التربية المهنية غالباً على شحذ المحاكمة العقلية المهنية. يتضمن إعداد أطباء المستقبل ومحامي المستقبل قدراً كبيراً من محاكاة الممارسة: مثل المحاكم الصورية التي يتدرب فيها المحامون؛ والإقامة في المشافي حيث يتدرب

الأطباء الحديثو التخرج، وهكذا. أما الأساتذة الذين يديرون هذا التدريب فهم مهيؤون تماماً لأن يتخذهم طلابهم نماذج يحتذونها، بحيث تكون النتيجة أن الأطباء يبرزون من وصاية أطباء، والمحامون من وصاية محامين، وهكذا، فالمهنية والمحاكمة العقلية مقترنتان اقتراناً وثيقاً حتى لكأنهما مترادفتان.

لاتبدو مركزية المحاكمة العقلية واضحة هكذا في إعداد معلمي المستقبل- ولافي أعمال المدرسين في كليات التربية، ولافي العمل اليومي للمعلمين أنفسهم، ولافي حياة متلقي كل هذا الإعداد في النهاية، ألا وهم الأطفال. إذ يبدو عمل المعلم في أغلب الأحيان سلسلة من الأسئلة والأجوبة والأوامر، والمكافآت والعقوبات والتملق والمداهنة. عندما تقبل فكرة أن تنمية المحاكمة العقلية ورعايتها تشكل المحور الذي ينبغي أن تدور حوله تربية الطفل برمتها، فإن المنطق الذي لامفر منه سيفرض على مدارس التربية جعل هذه التنمية والرعاية مركزية في عملية إعداد المعلمين. وهذا بدوره سوف يساعد على الاعتراف بالوضع المهني للمعلمين الذي تقدم له خدمات كلامية مازالت بعيدة عن أن تغدو واقعية.

أنا لاأقول إن تعليم المضمون غير مفيد وأننا في خطر تحويل الأطفال إلى علماء حمقى. ولكن أقول بأنه بولغ جداً في التأكيد على اكتسابهم للمعلومات وأن ذلك ينبغي أن يأتي في المرتبة الثانية بعد شحذ تفكيرهم ومحاكمتهم العقلية.

هنالك، في الوقت الحالي، اعتراف واسع النطاق بأن شيئاً ما مفقود، بيد أن جهوداً للتحسين تنقلب غالباً إلى مجرد تجميل. ليس هناك خطأ في محاولات إعادة تنظيم الخطط الدرسية بحيث تجعل الدروس أكثر تشجيعاً للتأمل النقدي وتعزيزاً للمحاكمة العقلية ضمن فروع المعرفة وفيما بينها. ولكن جهود «الغرس» هذه محكوم عليها بالعشوائية، والاتفاقية، واللاجدوى طالما أن الطلبة لايتاح لهم فحص المقاييس والمعايير والمفاهيم والقيم اللازمة لتقويم مايفكرون فيه ومايتحدثون عنه فحصاً مباشراً وبأنفسهم. إن مجرد تشجيع خلافات الرأي، والمناقشة المفتوحة، والجدال لايشكل رافعة للتفكير الأعلى رتبة. يحدث هذا فقط إذا مامُنح الطلبة إمكانية الحصول على أدوات التقصي وأساليب المحاكمة المنطقية ومبادئها،

والتدرب على تحليل المفهومات، والخبرة في القراءة والكتابة النقديتين، والتدرب على الوصف والسرد الابداعيين إضافة إلى صياغة المناقشات والتفسيرات، والبنية المجتمعية التي يمكن أن يجري فيها تبادل الأفكار والسياقات الفكرية بطلاقة وصراحة. هذه هي الشروط التربوية التي تؤسس البنية التحتية التي ينبغي أن يشاد عليها صرح المحاكمة العقلية الجيدة.

إن حجب الأطفال عن الوصول إلى الأفكار والأسباب والمعايير اللازمة للمحاكمة العقلية، ثم نتوقع منهم أن يحاكموا الأمور، هو تماماً كحجب الهواء عنهم ثم نتوقع ألا يختنقوا. . .

ولكن كيف نوفر هذه الأدوات الفكرية للطلبة إذا لم يتم ذلك من خلال سلسلة من المقررات الفلسفية التي يعاد تصميمها بحيث تغدو قريبة المنال للطلبة؟ فإذا لم تتح لهم الفرصة لمقارنة الأسباب لدى الناس التي تجعلهم يسمون الأشياء بأنها صحيحة وحسنة، ومقابلة هذه الأسباب بعضها مع بعض، كيف يتُوقع منهم أن يعرفوا مايتحدثون عنه إذا ماطلب إليهم أن يقرروا أية أقوال مما سمعوا صحيحة وأيتها غير صحيحة، أو أي الأشياء حسن وأيها لا؟.

الفلسفة جاهزة لأن تكون جزءاً من المنهاج المدرسي في المرحلتين الابتدائية والثانوية. يحصل هذا بصورة متقطعة لأن المنهاج الحالي منفوخ جداً بحيث يستبعد كل «الغرباء». ولكن عندما يشذب المنهاج الحالي بصورة مناسبة، فلاتعود الفلسفة بحاجة إلى التنكر كمقرر في فنون اللغة أو في القراءة أو الدراسات الاجتماعية.

يقول الناس أحياناً إن الفلسفة كثيرة على الطلبة، بيد أن هذا يبدو طريقة لطيفة للقول إن تعليم المعلمين كيف يعلمون الأطفال الفلسفة ليس إلا مشقة أكبر من إمكانية احتمالها. ومع ذلك، إلى أن تعترف مدارس التربية بالدور الرئيس لتعزيز المحاكمة العقلية في تربية الأطفال وبالحاجة إلى إعداد المعلمين كي يقوموا بهذه المهمة، فإن المجتمع سيظل عازفاً عن منح المعلمين الوضعية المهنية التي يطلبونها الآن.

١٠- تفرعات في تطبيق التفكير النقدي

أي امرئ مدرك للبحوث الواسعة التي تجري حول التربية المعرفية وللعدد الذي لايُحصى من النظريين والممارسين الذين كان لديهم حيناً من الزمن أو في حين آخر سببٌ لدراسة هذا الموضوع أو إجراء تجارب في ميدانه، ربما يُعذر إذا ماساوره الشك في محدودية التحول الذي حصل بالفعل. فبرغم كل الشهرة والانتشار، وبرغم كل الدراسات التي تقوم بها لجان المناهج، وبرغم كل التصريحات التي يدلي بها خبراء المناهج، فإن الحقيقة تظل هي أن المدارس لم تكد تبلل أقدامها في منطقة إدخال مزيد من التربية التأملية. مما لاشك فيه، هناك قدر كبير من الاهتمام الأصيل- كما أنه يوجد قدر كبير من الافتقار إلى الاهتمام. هنالك جهود مخلصة عديدة بذلت في مجال التطبيق. بيد أن التدخلات الوحيدة التي دامت مؤثرة لأكثر من بضع سنين هي تلك التي شملت المعلمين المتحمسين، والاداريين المتحفزين، والآباء الداعمين لهذه الجهود، ناهيك عن مشاركة الطلبة الإيجابية.

الواقع، هو أن تحويل النظام التربوي- الذي توصف فيه الممارسة العادية غالباً بأنها قاصرة ذاتياً قصوراً تاما- يعد مهمة ضخمة. فهي لاتطرح صعوبات هائلة في بلد ذي نظام مركزي جداً-وهي صفة تنطبق على عدد كبير من البلدان - فحسب؛ بل هي مهمة صعبة جداً أيضاً في مجتمع تعددي شديد اللامركزية حيث تتخذ القرارات التربوية وفق تقاليد الحكم الذاتي المحلي. مجتمعنا (المجتمع الأمريكي) ذو تركيبة عجيبة. فمن الناحية السياسية فإن النظام اليومي على الصعيد القومي هو نظام عدم التدخل، دعماً لأيديولوجية الحكم الذاتي، ولكن عندما يصل الأمر إلى النصوص وبرامج الاختبارات، تغدو السلطة في أيدي منظمات النشر القومية، وعندما يصل الأمر إلى حماية الطبقة العليا تغدو السلطة في أيدي منظمات المهنيين القومية. إن مايجعل المدارس مستقرة، وإن مايعمل ضد أي تغير ذي معنى هو، باختصار، السوق.

تعني التربية أموراً كثيرة، منها أنها عمل ضخم. ففي كل سنة تصدر إعلانات كثيرة جداً، وتجري أعمال تجارية هامة، الأمر الذي يعطي انطباعاً بأن ناتج

هذه السنة مختلف عن ناتج السنة السابقة اختلافاً كبيراً وأفضل منه . إن المنظمات المهنية الضخمة لاتدعم مثل هذه الرقابة المحيطة علناً، بيد أن لدى المرء انطباع أنها لاتجد بديلاً قابلاً للتطبيق .

إذا ماكان السوق عقبة كبرى في سبيل التقدم التربوي نحو نظام تربوي أكثر تأمليّة ونقدية ؛ فإنه ليس العقبة الوحيدة . فالمدارس مزتبكة فيا يتعلق بالقيمة النسبية للبدائل التربوية المتنوعة التي تطرحها منظمات فرعية صغيرة . وأكثر من ذلك أن المدارس تخشى تعقيدات عملية التغيير . فعلى سبيل المثال، يتطلب التغيير الشامل استمرارية إدارية، في حين أن الإداريين يتنقلون من سلطة مقاطعة إلى أخرى، وبالتالي فإن التغييرات التي يبادرون بها تجد سبيلها إلى العودة إلى البداية عندما يغادرون .

كذلك، لايوجد لدى المناطق المدرسية عموماً احتياطي متوفر من أجل تطوير هيئة التدريس . ويبدو أنهم يفترضون أن معظم الإعداد المهني للمعلمين ينبغي أن ينجز مع حصولهم على الشهادة . ومع ذلك فإن المناطق تدرك أن المعلمين مهنيون جادُّون وراغبون في أن يتابعوا تحصيلهم التربوي، وهكذا فإن قدراً قليلاً من المال والدعم مخصص" لهذه الغاية . على أية حال، لايوجد عملياً أي نوع من الدعم المستمر والمتابعة يعد حيوياً للنجاح البعيد المدى لأية مداخلة تربوية .

في هذا الفصل سوف أعالج بعض العقبات القائمة في سبيل إدخال التفكير إلى المنهاج المدرسي، مع التأكيد على التفكير النقدي . أما الإشكالات المشمولة في تطبيق جوانب أخرى من التفكير المركب والأعلى رتبة فلسوف تعالج في فصول لاحقة .

عقبات مفهوماتية في سبيل تعزيز التفكير

أتعرض أولاً للعقبات المفهوماتية في سبيل تحسين التفكير الأعلى رتبة في المدارس والكليات . ثم أعالج فيما بعد بعض جوانب المشكلة الأكبر عملية .

خلافات بشأن طبيعة التفكير

لسنا متأكدين من ماهية التفكير، تماماً كعدم تأكدنا من ماهية الحياة، أو الخبرة، أو ماهية كون المرء إنسانياً. عندما تطفو بعض الإشكالات كالإجهاض على السطح يكتشف العامة أن أموراً كهذه لابد من مواجهتها ولابد من أن ينعم كل امرئ النظر فيها. ولكن علينا أن نحتاط في المدارس لجعل التفكير جانباً جوهرياً من جوانب التربية؛ ولكي نفعل هذا، فإننا بحاجة إلى مفاتيح تقودنا إلى المناقشات التي نتعامل معها. وفيما يلي بعض الخلافات التي تبرز عندما نشرع في التفكير فيما ينبغي فعله لتحويل بؤرة التربية من التعليم إلى التفكير.

١- مفهوم التفكير بوصفه حلاً للاشكالات، مبدئياً

مقابل

مفهوم التفكير بوصفه باحثاً عن الاشكالات، مبدئياً.

تعليق: يمثل هذا الخلاف، عموماً، الخلاف الأساسي بين التربية في العلوم والتربية في العلوم الانسانية. إذ إن كتب العلوم المقررة تميل إلى معاملة المعرفة العلمية بوصفها مبتوتاً بها وثابتة. يتعلم الطلبة أساليب موحدة لحل المسائل ثم تقرر لهم مسائل تختلف عن النموذج لبيان ما إذا كان الطلبة يستطيعون الاستقراء من منهج موطد. أما في العلوم الانسانية، من جهة أخرى، فإن الموضوع يعامل بوصفه إشكالياً في جوهره، ثم يشجع الطلبة على البحث عن إشكالات تفسيرية أو مفهوماتية جديدة.

٢-رؤية هدف التفكير النقدي على أنه الحصول على معتقدات أفضل تأسيساً

مقابل

تأكيد عملية التقصي النقدي بحيث تبدو المعتقدات أنها حالات غايات نفسية لقيم معرفية غير معينة.

تعليق: يبدأ التقصي عندما يُكتشف أن المعتقدات التي كنا نعتمد عليها ليست

موثوقة، وكفَّت عن اكتساب مزيد من القناعات الموثوقة. وهكذا فإن المعتقد هو حالة تَسْبِقُ التقصي وتتلوه ولكنه ليس جزءاً من التقصي ذاته (مالم يكن الذين يقومون بالتقصي يؤمنون بعملية التقصي). من الواضح أننا نوظف التفكير النقدي لإزالة التحيز والتحامل؛ أي لتقويم معتقداتنا المعوجه. ولكن المعتقد بهذا ليس جزءاً من التفكير النقدي بالطريقة التي يكون فيها الزَّعم، والافتراض، والاستنتاج والتفسير وماشابه ذلك أجزاء من التقصي. إنه حالة نفسية لاتضيف توكيداً إلى ماهو قابل للتوكيد.

٣- فهم التفكير النقدي والتفكير الإبداعي على أنهما وجها عملة واحدة.

مقابل

فهمهما على أنهما غير مترابطين، منفصلين أو حتى متعارضين.

تعليق: هنالك مفاهيم عديدة مختلفة تتعلق بانقسام التفكير الإبداعي/ النقدي، تتراوح من أولئك الذي يرونهما معززين لبعضهما البعض مروراً بأولئك الذين يرونهما مجرد نوعين متناغمين وانتهاء بأولئك الذين يرونهما متناقضين جوهرياً. وأعتقد أن فهمهما على أنهما شكلان من أشكال التقصي يندمجان في تفكير أعلى- رتبة يعد مقاربة واعدة.

٤- صياغة المشكلة بحيث تجعل الطلبة يفكرون

مقابل

التسليم بأن الطلبة يفكرون ولكنهم بحاجة إلى أن يتعلموا كيف يفكرون بصورة أفضل.

تعليق: إننا غالباً نهنيء أنفسنا إذا جعلنا الطلبة يفكرون بصورة أفضل عندما يكون كل مافعلناه، في الواقع، هو جعلهم يفكرون في الأمور ذاتها التي نفكر فيها بالطريقة التي نفكر نحن فيها، هذا انتقال في مضمون مايجري التفكير فيه وليس تحسيناً في نوعية التفكير. إذ ربما لايفكرون أفضل ولاأكثر، ويحتاجون إلى أن يُفكِّروا أكثر وبصورة أفضل معاً.

٥- ترتيب عمليات التفكير المتنوعة هرميا

مقابل

تجنب الترتيب الإجمالي والإصرار على أن تكون التصنيفات وصفية بحتة.

تعليق: التوفيق الذي يطرح نفسه هنا هو أنه يوجد ترتيب هرمي وظيفي ضمن الأوضاع الخاصة ولكن لايوجد ترتيب هرمي إجمالي. وهكذا في موقف يستدعي التعليل، يعد إعطاء الأسباب مهارة أكثر أهمية من تعريف المصطلحات وتحديدها، ولكن في موقف آخر مختلف يمكن أن يكون العكس صحيحاً.

٦- إعطاء الملموس أولوية على المجرد في التعليم من أجل التفكير

مقابل

إعطاء المجرد أولوية على الملموس

تعليق: ينبغي أن يفهم هذا الحوار بالنسبة إلى مستلزمات الممارسة التربوية الحالية. إذ إن المستلزمات الحالية تقول بوجوب سيادة الملموس في تربية الأطفال المبكرة (لأن الأطفال الصغار لايستطيعون التعامل مع المجردات) في حين ينبغي أن يسود المجرد في التربية العليا (لأن طلبة الكليات يحتاجون فقط إلى اكتساب المعرفة، فهم لايحتاجون للمحاكمات العقلية). كلا الأمرين غير مؤكدين.

خلافات بشأن المقاربة النفسية الملائمة

من الواضح أنه توجد خلافات كبيرة عديدة بين علماء النفس كالخلافات حول طبيعة التعلُّم، ودور الذاكرة وتشكيل المفهومات، وطبيعة الذكاء والعوامل الفعالة، تابعها المربون متابعة دقيقة حصيفة لما لهذه القضايا من نتائج متوقعة على التربية. وبالتالي فإن كثيراً من الأمور تتوقف على النهج النفسي الذي يفترض المربون أنه صحيح عندما يشرعون بوضع الخطط التي سوف تجعل مدارسهم أكثر تأملية.

١ - محاولة فهم النمو المعرفي لدى الأطفال عن طريق دراسة ماالذي لايستطيع فعله الأطفال بدون تدخل، مقابل محاولة فهم مثل هذا النمو عن طريق دراسة ماالذي يستطيع الأطفال فعله بدون تدخل.

تعليق: هذه هي القضية، القائمة جزئيا بين بياجيه وڤايغوتسكي. وبما أن جميع المواقف التربوية تتضمن عملياً تدخل البالغين بين الثقافة والطفل، وبما أن مثل هذا التدخل يحدث بأساليب متنوعة لكل منها أثره الخاص على تعلُّم الأطفال، فإنه من المجازفة القبول بمنهج بياجيه من أجل بناء المنهاج أو من أجل ابتكار طرق تدريس. إذ إن بياجيه مهتم بتحديد مالايستطيع الأطفال فعله دون عون في مرحلة معينة اهتماماً كبيراً بحيث يغدو عاجزاً عن استكشاف كيفية مساعدتهم لفعل ذلك.

٢ - التأكيد على جميع أنماط الذكاء البشرية (الرياضي، والموسيقي واللغوي، . . الخ) بهدف تشذيب كل الأنماط، مقابل التأكيد على أنماط معينة فقط.

تعليق: يعد تأكيد هوارد غاردنر على تنوع الذكاء البشري صحيحاً وعادلاً، على المدى البعيد، لأنه يقدم هدفاً عادلاً وإنسانياً للعملية التربوية ولكن هذا التوكيد لايشكل عزاء كبيراً لأولئك الذي يعانون من عيوب لغوية والذين يكتشفون أن اللغة والرياضيات يشكلان التيارين الراسخين في الصف، سواء كان ذلك صحيحاً أم خطأ. فكل أنماط الذكاء المحتملة لدى الأطفال تستحق التطوير والتنمية. كما ينبغي على كل المدارس أن تنمي معرفة القراءة والكتابة في كل نمط من هذه الأنماط، بيد أن هذا لن يبدأ بالحدوث إلا بعد أن يخضع المنهاج برمته لإعادة تقويم مضنية فات أوانها.

خلافات حول دور الفلسفة

هنالك خلافات بين المربين الذي يتيحون للفلسفة دوراً في التربية تعكس بعض الخلافات القائمة بين الفلاسفة أنفسهم. وربما يكون هناك خلافات قليلة بين

المعلمين حول ماإذا كان ينبغي تشجيع الأطفال على تعلُّم الفلسفة أو أن يتعلموها فعلاً؛ ويكاد يكون هناك إجماع على تفضيل الاختيار الأخير. ولكن مازال من غير الواضح لدى الكثيرين فيما إذا كان ينبغي تشجيع المعلمين على القيام بأحد الخيارين أم بكليهما. إن الخط المكتوب على الجدار يعد واضحاً عندي تماماً: لن تكون إمكانات التفكير في التربية ساطعة إلا بعد أن يتعلم المعلمون الفلسفة ويستطيعون القيام بها.

١ - التأكيد على المنطق الصوري أو المنطق اللاصوري أو البلاغة

مقابل

محاولة الحث على التفكير النقدي في غرفة الصف دون اللجوء إلى أي مما ذُكر أعلاه.

تعليق: لطالما أن التفكير النقدي يتضمن بالضرورة تسهيلاً في استخدام المعايير، ولطالما أن الفلسفة هي النظام، من بين أنظمة أخرى، المهتم بتوطيد المعايير، فمن الصعب معرفة كيف يمكننا الانخراط بمسؤولية في التفكير النقدي دون غرس هذا الجانب من الممارسة الفلسفية وترسيخه إلى حد ما. كما أنه من الصعب إدراك التغلب على التفكير اللانقدي دون الاستعانة بقدر معتدل من المنطق على الأقل.

٢ - إدراك أن للفلسفة علاقة بالتفكير الجيد

مقابل

إدراك أنه ليس للفلسفة أية علاقة خاصة بالتفكير الجيد.

تعليق: هنالك تراث فلسفي (يعده الآخرون متغطرساً وإمبرياليا) يرى أن الفلسفة تتطابق مع التفكير الممتاز. وهنالك تراث أكثر اعتدالاً يرى أن التأملات الفلسفية في التفكير تتميز بالمباشرة والفورية اللذين يفتقر إليهما التقصي النفسي. ولطالما تدعي الفلسفة بأنها ذات قدرة حصرية في التفكير نقدياً بشأن التفكير، فإن الخلاف ربما كان غير قابل للحل.

٣- الاقتراب من التفكير وصفياً، مقابل الاقتراب منه معيارياً.

تعليق: يعد هذا التقسيم مضللاً من ناحية معينة. فكل النماذج تفترض الوصف مسبقاً وكل الأوصاف تفترض النماذج أو المعايير مسبقاً. حتى في حالة المنطق الصوري لايكون واضحاً فيما إذا كان لابد من اعتبار مبادئه وصفية حصراً أم معيارية حصراً. ومع ذلك، فإنه إلى الحد الذي تتضمن فيه التربية صياغة التوصيات وليس فقط سرد المعلومات الوصفية، لايُحتمل أن يشجع الطلبة على التفكيربطريقة نقدية أكثر دون تعريفهم بالمعايير التي يميز بفضلها التفكير النقدي من التفكير اللانقدي. يمكن أن تكون التوصيات الشكلية والتجريبية معاً ذات قيمة.

٤- التأكيد بأن النموذج الجيد الوحيد للتفكير الجيد هو النموذج العلمي

مقابل

التأكيد بأنّ الفلسفة هي الدرع المناسب للتعليم في ميدان التفكير، تماماً كما يعد الأدب الفرع المعرفي الواقي المناسب للتعليم في ميدان الكتابة

تعليق: العلم والفلسفة والأدب كلها فروع معرفية تستخلص منها قيم إنسانية وتصاغ على هيئة توصيات للممارسة. ولكن الأدب متناثر ومتنوع جداً بحيث لايصلح درعاً أولياً لتعليم التفكير، كما أن العلم ضيق وموحد جداً بحيث لايصلح هو الآخر كدرع أولي لتعليم التفكير. أما الفلسفة بإصرارها القاسي على صرامة المنطق وتأكيدها على المرونة، فتعد أكثر احتمالاً كي ترشح لتقوم بهذه المهمة.

خلافات حول المقاربات التربوية المفضلة

إضافة إلى خلافات المربين حول المقاربات الفلسفية والنفسية، فهم يختلفون فيما بينهم حول أمور تربوية محضة أو حول أمور تربط بين المآزق التربوية والمآزق الفلسفية أو المآزق النفسية.

١- الادعاء بأن التفكير كله منهج معرفي نوعي

مقابل

الادعاء بأن هناك مهارات تفكيرشاملة تشمل فروع المعرفة

تعليق : إن الذين يدعون أن التفكير كله منهج معرفي نوعي إنما يفعلون ذلك من أجل دعم رأيهم في أنه يمكن تعليم التفكير النقدي فقط في سياق كل فرع من فروع المعرفة، فهم يرون أنه لا يمكن تعليمه بذاته. أما معارضوهم فيقولون بوجود مهارات تفكير شاملة (كبعض مهارات المنطق الصوري، مثل المنطق الصوري القائم على القياس، مثلاً) لاتوصف بفضل مقارنة سياق معرفي بسياق معرفي آخر، وبالتالي يكون تعليم مثل هذه المهارات الشاملة ضمن مُقرَّرٍ مستقل للتفكير النقدي أكثر فعالية. ولابد لي أن أضيف بأن المعرفة الفلسفية كلها ذات علاقة فريدة بفروع المعرفة الأخرى في أن الفلسفة تهيء الطلبة للتفكير في فروع المعرفة الأخرى تلك. فمهارات المحاكمة المنطقية، وتشكيل المفهومات، وصياغة الحكم التي تعززها الفلسفة في المدرسة الابتدائية، لاغنى عنها في سنوات المدرسة المتوسطة للطفل. إن ماتقدمه الفلسفة خلال المدرسة الابتدائية-مخزون أفكار إنسانية جوهرية من أجل التأمل الصفي- لاغنى عنه للمدرسة الثانوية والكلية والمواطنية ناهيك عن الأبوة. أما الأسطورة القائلة بأن الفلسفة للكبار فقط فهي أسطورة بائسة. إنها إعدادية في الأساس وكلما اعترفت فروع المعرفة الأخرى بهذه الحقيقة في وقت مبكر أكثر كان أفضل للتفكير في التربية عموماً.

٢- محاولة جعل فروع المعرفة المنفصلة أكثر تأملية بفضل إضافة تمارين في التفكير النقدي إلى كل فصل من فصول مناهجها،

مقابل

دمج جميع التمارين المعرفية في مُقَرَّرٍ مستقل في التفكير النقدي.

تعليق : يتعرض النهج الأول لخطر كونه سطحياً، ويتعرض النهج الثاني لخطر كونه غير ذي صلة بالموضوع. هنالك، على أية حال، طريق وسيط. فنحن بحاجة إلى مقررَّ مستقل في التفكير النقدي، وبحاجة إلى غرس التفكير النقدي في فروع المعرفة المفضلة وتعزيزه. والطريق الوسيط هو توجيه المهارات التي جرى تعلمها في المقَّرر المستقل نحو مهارات القراءة والكتابة «الأساسية». فإذا ماأمكن جعل القراءة

والكتابة أكثر نقدية، فإن الطلبة أنفسهم سوف ينقلون هذه التأملية المضافة إلى فروع المعرفة الخاصة.

٣- محاولة تعليم التفكير النقدي عن طريق تعليم مايتعلق بالتفكير النقدي

مقابل

محاولة تعليمه بفضل تعزيز الممارسة بدلاً من النظرية

تعليق: هنالك دليل ضعيف، أو ليس هناك دليل على أن المعلمين الذي هم قيد الإعداد والذين درسوا أبحاث التفكير قد أصبحوا بسبب ذلك مفكرين نقديين أفضل. فخيار التأكيد على الممارسة بدلاً من النظرية مناسب لدى التعامل مع المعلمين في بداية تدريبهم، أما المعلمون الذي قطعوا شوطاً في التدريب فلابد وأن ينخرطوا بتزايد في عمليات التقصي التي تتطلب اكتساب النظرية والممارسة معاً.

٤- المقاربات التي تركز اكتساب المهارات المعرفية على المعلم بافتراض أنها سوف تنطبع على الطلبة نتيجة الاحتكاك.

مقابل

المقاربات التي تستخدم المعلم كسبيل إلى الطلبة ولكنها بالإضافة إلى ذلك تزود الطلبة بنماذج منهاجية من التفكير لإكمال نمذجة المعلم.

تعليق: يبدو الخيار الثاني مفضلاً بالتأكيد خصوصاً إذا كان «النموذج المنهاجي للتفكير» قصة أطفال تدور حول مجموعة أطفال يقومون بصياغة مجتمع تقصٍّ معرفي خاص بهم. يعد هذا ابتكاراً محفزاً قوياً، ومن المحزن القول إن معظم مقاربات التفكير تفشل في تقديم أي شيء مماثل لتحفيز الطلبة الذين لايشعرون بجاذبية أولية نحو الأنشطة الهادفة إلى تحسين محاكمتهم المنطقية ومحاكمتهم العقلية.

٥- المقاربات التي تفيد من طرق التعليم التعليمية مثل إلقاء المحاضرات.

مقابل

مقاربات تسعى إلى تحويل الصف إلى مجتمع تقصٍّ معرفي تعاوني مشترك

تعليق : الخيار الثاني وحده الذي يحقق الدور الحيوي للمحادثة والحوار في تعزيز المحاكمة المنطقية والمحاكمة العقلية . والخيار الثاني وحده فقط هو الذي ينسجم مع الهدف الأوسع لمجتمع ديمقراطي ومشارك حتى ولو لم يكن الخيار الأول مع مثل هذا الهدف . فمن المرغوب فيه ، على أية حال ، استخدام الوسائل المنسجمة مع الغايات التي نسعى إلى الوصول إليها .

عقبات عملية أمام تعليم التفكير

إن مثل من يشير إلى المعلم كمصدر لفشل تشجيع التفكير الأعلى- رتبة في المدارس كمثل جندي المشاة زمن الحرب الذي يعتقد أن سبَبَ تعاسته كلها هو العريف الذي يعطيه الأوامر . وباقترابنا من نهاية قرن وحشي آخر من تاريخ البشرية ينبغي علينا أن ننعم النظر في شمولية رفض النقد الذاتي . هذا الرفض موجود عمليا في جميع أشكال الهيئات السياسية بدءاً من المدن الصغيرة وانتهاء بالأمم العظيمة القوية . إذ إن إطلاق العنان لنزوات العسكريين والأقوياء اقتصادياً وأهوائهم المصحوبة برضاهم عما يفعلون يعد نظام هذا العصر . والصحف والاذاعات ومحطات التلفاز كلها متواطئة في هذا المجال ، وكذلك الكتب المقررة . ففي كل أمة يوجد الجنوح الأحمق ذاته لإطلاق العنان للأهواء الذاتية ، والنزعة ذاتها لرفض إلزام الذات بالأحكام والإجراءات ذاتها التي يُلزَم بها الآخرون . ولدى انزلاق الأمم كارهة إلى تكوين «مجتمعات» إقليمية ، فلن يكون هناك تقدم كبير ، إذ ما ظل العجز نفسه عن ممارسة النقد الذاتي مهيمناً في هذه المنظمات الاقليمية الأكبر .

فلا عجب إذن ألا يختلف التفكير في الجامعات كثيراً عن التفكير في المجتمعات التي تنتمي إليها هذه الجامعات ، أو ألا يختلف التفكير في مدارس التربية كثيراً عن التفكير في الجامعات التي تنتمي إليها . إذ ليس من الواقعية في شيء أن نتوقع أن الإمكانات المحاصرة في مدارس التربية سوف تنهض فجأة ضد النظام الذي أسهمت فيه طيلة هذه السنين وأن تشرع في طرد المعلمين الخبراء في تشجيع التفكير الأعلى- رتبة . ويحسن علماء الأجناس البشرية صنعاً لدى تمييزهم

بين المجتمعات المرنة و«القابلة للتكيُّف» والمجتمعات التي «كُيِّفَت» وثبّتت، أن يشملوا معاهد التعليم العالي في هذه المجموعة من المجتمعات أو تلك.

فضلاً عن أن مدارس التربية تقع تحت ضغط كبير للتركيز على غرس المعرفة الصارمة في معلميها المقبلين بحيث يكون هؤلاء قادرين على نشر هذه المعرفة لدى وصولهم إلى صفوفهم. فهناك اعتقاد على نطاق واسع بأنه إذا ماكان المعلمون يعرفون موضوعاتهم بصورة أفضل، فإن طلبتهم سوف يكونون أقدر على اكتساب المعرفة وبالتالي سوف يكونون أفضل ثقافة وتربية. إن المغالطات في مثل هذا الاعتقاد واضحة، ولكن الأمر يغدو غريباً وشاذاً عندما يصل الأمر إلى استبعاد المهارات، باسم التعليم الثقافي للقراءة والكتابة.

ربما تتسارع التحركات الحالية لجعل الإختبارات المُنَمْذَجَة قومياً تحتوي على مزيد من الأسئلة ذات الطبيعة التأملية، وربما ينعكس هذا بدوره على المنهاج وعلى الطريقة التي يُدَرَّس فيها- إذا ماجرى الإيمان بالقول المأثور: «إن الاختبارات هي التي تقود النظام». ومع ذلك، حتى ولو حدث ذلك، فإن الطريقة التي نحتت بها فروع المعرفة الموجودة نفسها وتوزعت فيما بينها، ينبغي ألا تكون موضع تساؤل. فهنالك شيء من النقد الذاتي في المؤسسة التربوية عندما يصل الأمر إلى إعادة تقويم الفروع المعرفية المختلفة السائدة. والمسألة هي كم من الزمن ينبغي تخصيصه للرياضيات والتاريخ والانكليزي والقراءة والكتابة، الخ؟ فهل إذا كان هناك مقرر للقراءة والكتابة ألا ينبغي أن يكون هناك مقرر للمحاكمة المنطقية؟ وألا ينبغي أن تكون الفلسفة درع مثل هذا المقرر كما هي اللغة الانكليزية* درع لمقرري القراءة والكتابة؟ بيد أن هذه أسئلة لافائدة من طرحها عندما لايكون لدى صانعي القرارات التربوية إرادة تحدٍ للمؤسسة التربوية.

ومع ذلك، وبرغم كل ماقيل، أليس من الممكن أن يبرز وعي جديد يقرر تعزيز التفكير الأعلى- رتبة وإعطائه أولوية قصوى، وأن تتخذ خطوات على جميع المستويات لتطبيق ذلك القرار؟ بالطبع، هذا ممكن، ولكن ينبغي ألا يُقلل من شأن جسامة هذه المهمة. إن الاحتفاظ بالمعلمين الموجودين عمل بطيء وشاق يتضمن

* يمكننا القول: . . . ماكل هي **اللغة العربية** درع لمقرريْ القراءة والكتابة؟ بدلاً من. . . **اللغة الانكليزية**. . (المترجم)

زيارات متابعة مستمرة وتصميم الاداريين والمعلمين معاً على التحلي بالصبر والمواظبة إلى أن يتم الوصول إلى مستوى الأداء الجديد. إن إعادة بناء مدارس التربية لأمر يصعب تصوره. وربما كانت مسالك الشهادات هي الوسيلة البديلة لبعض معلمي الفلسفة المُدَّعين لفترة قادمة من الزمن.

هنالك، بالطبع، نقاط مضيئة في الأفق كذلك. إذ إن ظهور حركة التفكير النقدي بصورة غير متوقعة، وكتطور مشجع، وأنها سوف تكتسب ترحيباً وقبولاً واسعين يعد أمراً مشجعاً. ولكن هذه الحركة معرضة لخطر افتقاد زخمها وتبخرها إذا مافشلت في اكتشاف حاسة الاتجاه، وفي إيجاد تعريف دليلي ومجموعات من الممارسة العملية. كما أنها تتعرض للخطر إذا ماطابقت نفسها مطابقة وثيقة مع ابتكار طرق حل الاشكالات وتجاهلت السياقات المفعمة بالقيم والتي تحدث فيها هذه الاشكالات. إننا نواجه، على سبيل المثال، إشكالات أخلاقية تتضمن البيئة وعلاقتنا مع الطبيعة عموماً. والقول بأن إجابات هذه الأسئلة ينبغي أن تكون «إنسانية» ربما يعد اعتذاراً عن السؤال. فالجوانب الانسانية تزودنا بشيء من التوجيه، بالطبع، ومن الغباء أن نذير ظهورنا إلى ماتقدمه لنا. حتى إن الحكمة الماضية كلها لن تكفي لتمكيننا من فهم السؤال الصعب حول علاقاتنا نحن البشر مع بقية الطبيعة ونجيب عليه عندما نخرج من ضيق أفق التفكير في تاريخنا الطويل، ونشرع في النهاية إلى مواجهة التساؤل حول كيف ينبغي أن نعيش وبصورة منتجة في بيئتنا الكونية، وفيما بين بعضنا بعضاً.

١١- افتراضات خاطئة تتعلق بالتعليم من أجل التفكير

لدى مواجهة الباحثين بوباء مرض غير عادي، فإنهم غالباًمايبدؤون بمحاولة تأسيس معايير يستطيعون بموجبها تمييز الحالات المرضية المحددة من اللاحالات. والواقع أنهم يشرعون بتعريف عمل خاضع للتعديل.

والآن، لايعد التفكير النقدي مرضاً، بل هو نمو تربوي سليم. بيد أن له جوانب مربكة. وكما هو الحال مع شكل جديد من أشكال المرض، فإن مايُحتاج

إليه هو تعريف عمل للتفكير النقدي يستطع إرشاد المعلمين على تشجيع الطلبة كي يفكروا بطريقة نقدية. وهذا التعريف وارد في الفصول من (٦) إلى (٨).

بيد أن التعريف وحده ليس كافياً. إذ لابد من فحص دقيق للافتراضات التي ربما نطرحها بشأن التعليم والتفكير والمهارات والمضمون والمقاييس. ذلك لأن أكثر وسيلة فاعلية لتحويل تعريف يعمل إلى تعريف لايعمل هو البدء بطرح افتراضات مناقضة للتعريف. فلننعم النظر في بعض الافتراضات واضعين في أذهاننا أن كلا منها ربما لايكون سقيماً بذاته، بل ربما تغدو كلها غير مجدية عندما تؤخذ مجتمعة.

الاعتقاد الخاطئ (١): التعليم من أجل التفكير يعادل التعليم من أجل التفكير النقدي. إذا ماكان هذان الأمران شيئاً واحداً، فإن الذين يُعلّمون من أجل التفكير يكونون على حق عندما يجيبون بقولهم: «أنُعلِّمُ من أجل التفكير النقدي؟ لماذا، ونحن نقوم بالفعل بذلك!» ولكن هل هم فعلاً يعلمون من أجل التفكير النقدي؟ وإذا لم يكونوا يفعلون ذلك، فلماذا؟

لنخترع حالة السيد (آ) كمعلم، إنه يقظ، وقوي، ونشيط. عقله منصب دائماً على موضوعه، ومفعم بدوامة من الأفكار. إنه يريد طلبته أن يفكروا في الموضوع كما يفكر هو، بالاهتمام نفسه والعناية ذاتها والانفعال بعينه الذي يشعر به في نفسه. وبالتالي فهو يحجم عن إلقاء الدروس بطريقة المحاضرات؛ بل يطلق، بدلاً من ذلك، أسئلة، برشَقَاتٍ سريعة موجهة إلى الطلبة لأنه يعلم أن الأسئلة تجعلهم يفكرون. وبالمثل وظائفه التي يحدها للطلبة تتحداهم كي يتأملوا ويفكروا ملياً. وإذا ماسئل عن سلوك طلبته الذهني فإنه سوف يقول إنهم غير مفكرين وكسالى؛ وبحاجة إلى أن يثار انتباههم بصدمة من قبل معلم درامي يجبرهم على التفكير أكثر فأكثر في قضايا متوفرة بدلاً من دفعهم إلى أحلام يقظة ممتعة ولكنها بلا هدف.

تعليق: ربما يريد السيد (آ) أن يزيد كمية التفكير لدى طلابه ويفترض بأنه بذلك يُحسن نوعية تفكيرهم. وربما يفترض أنه من غير الواقعي أن يتوقع من

طلابه أن يفكروا بصورة أفضل، فما على المرء إلا أن يجعلهم يفكرون أكثر. وهو محق إلى حد ما- فمزيد من التفكير في غرفة الصف خير من قليله.

ولكن هذ السيد (آ) على حق بافتراضه أن الطلبة إن لم يُعَلموا فهم غير مفكرين وغير مبالين؟ ربما كان مايعنيه هو أن أفكارهم غير مركزة وأنه يُفلح في تركيزها. أو ربما يعتقد أن أفكارهم مركزة في اتجاه آخر، وهو يفلح في تركيزها على الموضوع المتوفر.

السيد (آ) يشك في كون المحاضرات وسيلة لجعل الطلبة يفكرون بصورة نقدية، على الرغم من أن للمحاضرات ميزاتها كوسيلة لجعلهم يفكرون. على أية حال، إنه يحتكر طرح الأسئلة بدلاً من تشجيع الطلبة على أن يفكروا هم في صياغة الأسئلة بأنفسهم. وهكذا فهو يجعلهم يفكرون ولكن ليس من تلقاء أنفسهم- وهذا هو مايسفر عنه الفرق، جزئياً، بين الإجابة على الأسئلة وطرحها. حتى وإن جعلهم يطرحون الأسئلة فإن ذلك لن يكون تقدماً كبيراً طالما ظلوا يعتقدون أن المعلم وحده فقط هو الذي يستطيع الإجابة على تلك الأسئلة، أو أن كل مايستطيعون فعله هو طرح الأسئلة وحسب.

الاعتقاد الخاطئ (٢): يسفر التعليم النقدي بالضرورة عن تفكير نقدي.

عندما يحدث التعليم الأصيل فإن المعلمين والمتعلمين كليهما ينخرطان في التفكير تماماً كما ينخرط البائعون والمشترون معاً في عمليات تجارية. ولكن هذا لايستتبع أن ينتج المعلمون المفكرون متعلمين مفكرين، تماماً كما لاينتج المعلمون السريعون متعلمين سريعين، بالضرورة.

ولننعم النظر في حالة السيدة (ب). إنها فخورة بحق بشهرتها أنها تعرف موضوعها وأنها تتطلب من تلامذتها إكتساب أكبر قدر ممكن من المعرفة قبل أن ينصرفوا عن مقررها. يجد العديد من الطلبة أن مقرراتها صعبة، إذ يبدو أن هناك مادة كثيرة لابد من تغطيتها وحفظها وإتقانها. ويشعر بعض الطلبة أن مقرراتهم السابقة لم تهيئهم بما يلزم من المهارات للتعامل مع هذه الموضوعات المتخصصة المعقدة. ربما تتفق المعلمة مع هذا الرأي، مُضيفة بأن الأمر يعتمد على قيام المعلمين

السابقين بمهتمتهم بطريقة أفضل بدلاً من وجود تخفيف مضمون مقررها عن طريق تعليم المهارات.

تعليق: ربما يكون هناك طيف من شك في صحة معرفة السيدة (ب) لموضوعها. فضلاً عن أنها تفحصت الافتراضات التي طرحها عموماً زملاؤها وزميلاتها (إلى جانب افتراضاتها الخاصة بها) ومن الصعب أن تنكر أن تمكنها من موضوعها إنما كان نتاجاً لقدر كبير من التفكير النقدي.

والآن، فإن التفكير، عموماً، إنما هو معالجة واعية للخبرة- أو على الأقل هكذا أرى. وأفترض أن التفكير النقدي يبدأ بالتأمل في نشاط عملي وينتهي بمحاكمة عقلية. هذا هو كل مافعلته السيدة (ب). فقد عالجت الخبرة «الخام، غير المصقولة، والعيانية» (حسب مصطلحات ديوي) المتعلقة بحياتها المهنية وحولتها إلى المنتج النهائي المشذب المعروف بالمعرفة. وكانت مضطرة، أثناء هذه العملية، أن تفكر بطريقة نقدية. ولايستتبع ذلك، على أية حال، أن يتزود الطلبة الذين يتعلمون ذلك المنتج الختامي بالقدرة على التفكير نقدياً. إذ حتى يكون ذلك ممكناً، لابد أن يتوصلوا، على الأقل، إلى شيء من المادة الخام وغير المصقولة والاشكالية التي انطلقت هي نفسها منها بحيث يستطيعون شق طريقهم عبرها كما فعلت معلمتهم.

يعود تعليق آخر حول السيدة (ب) إلى موقفها المتمثل في أنه ينبغي أن يكون الطلبة الذين يدخلون صفها مزوَّدين بالمهارات الضرورية لإتقان المضمون الذي سوف تقدمه لهم، وأنه ينبغي أن يُنتظر منها أن تستغرق وقتاً في تدريب الطلبة على مثل هذه المهارات. ولكن ليست هذه الطريقة الوحيدة التي يمكن أن تُعوض بموجبها عيوب المهارات. فلو كانت، على سبيل المثال، راغبة في أن تحسب موضوعها إشكالياً بدلاً من كونه أمراً محسوماً، أو تعده نقطة انطلاق بدلاً من كونه تقصياً ختامياً، فلسوف تجد أن كفاءات طلبتها المعرفية سوف تتحسن بالتوافق مع تقدم التقصي.

في حين أنني أكن احتراماً كبيراً لأهمية المعلم كنموذج للتفكير الجيد، فإني أشك في وجود دليل كاف على أن هذا وحده يكفي لإحداث تحسن هام في الطريقة

التي يفكر فيها الطلبة . وهناك قناعة ملحة لدى أولئك الذين يربون المعلمين بأنه إذا ما فكر المعلمون بطريقة أكثر نقدية فإن ذلك سوف يرشح بطريقة ما إلى الطلبة . وأشك أنه، لولا النصوص الدقيقة والاختبارات الصارمة والطرائق الصفية، لرأينا ظاهرة المعلمين الذي يفكرون بصورة نقدية أكثر دون أن نرى طلبة في أي مكان يفيدون من ذلك».

الاعتقاد الخاطئ (٣) : تعليم أمور حول التفكير النقدي مكافئ للتعليم من أجل التفكير النقدي .

من بين جميع الافتراضات التي نشير إليها في هذه المسألة ، يعد هذا الاعتقاد الخاطئ أكثرها خداعاً وأهمية لأنه هو نفسه قائم على افتراضات أعمق خطأ بشأن دور القيم في التربية . إنني لاأستطيع فحص هذه الافتراضات الهامة هنا بالتفصيل ؛ ولكن ربما يكفي القول إننا ، من وجهة نظري ، سوف لانقدر على جعل الطلبة ينخرطون في تفكير أفضل مالم نعلمهم استخدام المعايير والمقاييس التي يستطيعون بفضلها الوصول إلى تفكيرهم بأنفسهم» . ولاأرى أن ذلك يحدث من خلال تعليم أمور حول التفكير النقدي كما فُهم ومورس الآن .

فعلى سبيل المثال ، يمكننا أن ندرس حالة السيدة (ج) . إنها مفتونة بسؤال «كيف نفكر» وشغوفة بجعل طلبتها مفتونين مثلها بهذا السؤال . وبالتالي ، فهي دائماً تسرد للمعلمين والمعلمات الآخرين والأخريات وللطلبة والآباء والأمهات آخر مكتشفات البحوث بما يتعلق بعملية التفكير وشروطه الهامة ، أو تراها دائماً تبني تعليمها على هذه المكتشفات ، وهي تميز بين طلبتها وفق أساليبهم المعرفية أو وفق الهيمنة العقلية اليسارية أو اليمينية أو وفق مراحل تطورهم الأخلاقي ، أو حسب جنسهم أو أنماط أجسادهم- هنالك طرق عديدة لفرز الطلبة بعضهم عن بعض . وبعد تصنيف الطلبة وتحديد خصائص شخصياتهم حسب الفروق التجريبية التي لاحظها وذكرها الذين أجروا التجارب ، تكون وظيفتها التالية مخاطبة كل طالب أو طالبة بطريقة مناسبة قدر الإمكان على افتراض أنه لابد من إيلاء اهتمام فردي للتعامل بفعالية مع الفروق الفردية .

تعليق : مما لاشك فيه أن البحوث التجريبية حول التعليم والتعلُّم مفيدة للمعلمين، تماماً كما أنه لاشك في أن إيلاء اهتمام فردي غالباً مايكون مرغوباً بسبب الميزات الخاصة لشخصية كل طالب بحد ذاته. ومع ذلك ينبغي ألا يفسَّر ذلك بأنه سبب لتقسيم الصف إلى مجرد مجموعة من الأفراد المنفصلين. بل على المعلمين أن يسعوا جاهدين من أجل خلق مجتمع تقصٍ صفي رغم الفروق الفردية بدلاً من القبول به كمجموعة من الأفراد الرعاع بسبب مثل هذه الفروق. إذ لايكاد يكون لدينا أمل في بناء مجتمع تعددي متساو إذا كنا نحاول لدى أول إشارة تنوع أن نفكك مجتمع الصف ونعزله.

إن تعليم الطلبة أموراً حول التفكير النقدي من أجل خلق أمة من مفكرين نقديين يعد أمراً بعيد الاحتمال تماماً كتعليم الطلبة نتائج البحوث المتعلقة بركوب الدراجات من أجل خلق أمة من راكبي الدراجات. (ناهيك عن القول بأن مقررات المدارس الابتدائية في علم النفس أو في علم نفس المعرفة سوف تكون غير ملائمة بدلالة المعرفة التي سوف يكتسبها الطلبة من هذه المقررات. إذ إن التفكير النقدي يتضمن، ببساطة، الإسهام في محاكمات منطقية عملية، وأن تعليم أمور حول التفكير النقدي لايرفد هذا المجال).

وباختصار، فإن اكتساب مزيد من المعرفة لايعادل التفكير الأفضل. إن التفكير النقدي، مَثَلُه كمثل التربية عموماً، يعد تدخلاً معيارياً هدفه ليس مجرد جعل تفكير الأطفال منسجماً مع تفكير كل من الآخرين، بل هدفه جعل الأطفال أكثر تأملية، ومنطقية، وحكمة. من المفارقة أن تعليم حقائق حول موضوع مايصقل موقفاً بعيداً ونظرياً باتجاه ذلك الموضوع بدلاً من أنه يصقل موقفاً باتجاه موضوع عملي.

الاعتقاد الخاطئ (٤): يتضمن التعليم من أجل التفكير النقدي تدريباً على مهارات التفكير.

عندما تتعلم الطفلة لغتها الأولى وسط حياة الأسرة فهي نادراً ماتُدرَّب أو تُمرَّن على استخدام القواعد. إذ تجد نفسها منغمسة في سلسلة من المواقف لكل منها

سمته الفريدة وفي كل منها ألفاظ معينة ذات معان فريدة. يحدد كل سياق معناه، وتنشأ هذه المعاني عن سلوكيات الكلام واللغة التي استثمرت في تلك القرائن. والفصل بين سلوكيات كهذه عن قرائنها يعني فصلها عن معانيها والتي لايمكن أن تعوض بالتكرار الرتيب. أما حيث يكون المعنى في حده الأدنى (كما هو الحال في عملية حفظ جدول الضرب) فإن التدريب مُسَوَّغ، ولكن حيث يكون عنصر المعنى مهماً- وهذا مايأمله المرء، وهي حالة الأمور المرغوبة- يكون التدريب منتجاً بالمقابل لأنه يتضمن فصل عملية التفكير عن المعاني التي علينا أن نفكر فيها لولا ذلك الفصل. والذكاء الناجم عن التدريب هو أقرب إلى كونه ذكاء قابلاً للتحويل.

ولننعم النظر في الحوار الذي انتجه السيد (د). إنه معلم خبير، مدرك تماماً للدور القوي الذي تلعبه الممارسة في التربية. إذ غالباً مايعلل ذلك بقوله: إننا نتعلم فعل شيء بفضل ممارسة ذلك الشيء. وهذه هي الطريقة التي نتعلم فيها السباحة، والرقص والتزلج. والمهارات هي قضايا «أن نعرف كيف» أما المضامين فهي قضايا «معرفة ذلك» إن المضامين يمكن نقلها من عقل إلى عقل عن طريق التعليم أما المهارات لابد من اكتسابها عن طريق الممارسة. وبالتالي فإن السيد (د) يؤكد أنه طالما كان تفكيرنا مسألة مهارة، مسألة معرفة كيف نفكر، وبما أن المهارات تبرز من الممارسة فأية مقاربة أفضل للتعليم من أجل تفكير مُحَسَّن من إعطاء الطلبة قدراً كبيراً من التدريبات على عمليات تفكير محددة؟ إضافة إلى أنه كما يقول السيد (د) إذا مافشل المعلمون السابقون في تزويد الطلبة بالمهارات اللازمة لهم كي يتعاملوا مع مضمون مقرره، تقع عليه، عندئذ، مسؤولية تزويدهم بتلك المهارات بنفسه.

تعليق: يطرح السيد (د) عدداً من الافتراضات، يجري طرحها عادة من قبل المربين. أول هذه الافتراضات هو: أنه إذا ماكان الطلبة يفتقرون إلى المهارات اللازمة لكي يتقنوا مضمون المقرر، فإن المرء يمكن، أن يضمنها أو يغرسها ببساطة في المنهاج. والافتراض الثاني هو: أنه يفترض أن خير طريقة لتعليم المهارات هي التدريب. والثالث هو أنه يفترض أن المهارات هي كل ماهو لازم وضروري.

فيما يتعلق بالمسألة الأولى يمكن للمرء أن يتساءل أي دليل يؤكد أن عملية غرس المهارات هي مقاربة فعَّالة؛ وإذا ماكانت فعَّالة، فهل تكون كذلك بحد ذاتها أو لأنها تعزز ماكان الطلبة قد اكتسبوه في مقرر منفصل في التفكير النقدي؟

إن الجواب على مقاربة «بناء المهارات بفضل تدريبات التفكير» يكاد يكون الجواب السابق نفسه. إذ يمكن للمرء أن يتساءل، أولاً، فيما إذا كانت المقاربة صالحة، ويمكنه أن يتساءل بعد ذلك كيف تُقارن بطرق مصطنعة كالحوار المنظم في غرفة الصف بطريقة معرفية منطقية.

أما فيما يتعلق بالافتراض الثالث فيمكننا الاجابة بأن المفكر النقدي الجيد هو مهني جيد، وأن المهنة ليست أبداً مجرد تجميع للمهارات. يمكننا أن نكون مهرة في الحفر أو البِرادة أو الصقل أو شحذ المعادن، وغير ذلك، ولكن إذا كنا نفتقر إلى معايير مثل معايير المنفعة والخدمة والجمال، أو إذا ماكانت لدينا مثل هذه المعايير ولكن سوية تلبيتنا لها منخفضة، فلن نكون سوى حرفيين سيئين هذا إذا كنا حرفيين أصلاً. وكذلك الأمر مع التفكير النقدي: إذ من الضروري أن يدرك المفكرون النقديون المعايير ذات العلاقة بالمسائل المطروحة للتدقيق وأن يعملوا بها ويُعدوا أنفسهم للتوجه إليها. ومن الضروري كذلك أن يتمتعوا بسمتوى عال من الأداء بحيث لايسمحون لأنفسهم الانخراط في تفكير رديء: أي في تفكير لامنطقي أو لانقدي. ومن الضروري أيضاً أن يكونوا خبراء في التعامل مع أكثر من مهارة واحدة في وقت واحد، إذ يمكن أن تتجمع مهارات عديدة معاً في أية لحظة، في حين ينبغي أن تُميَّز في اللحظة التالية ضمن ترتيب طباقي.

يحتاج السيد (د) أن ينعم النظر أكثر في ممارسته كي يكتشف أنواع المواقف التي يفضل فيها التدريب والأنواع التي لايفضل فيها التدريب كما ينبغي أن يَسأل نفسه كيف يمكن للمرء أن يهدف إلى تجاوز مجرد المهارات إلى تهذيب فن التفكير بصورة جيدة.

الاعتقاد الخاطئ (٥): التعليم من أجل التفكير المنطقي يعادل التعليم من أجل التفكير النقدي.

إذا ماأراد المفكرون النقديون أن يتجنبوا (من بين تجنبهم لأمور أخرى) أن يكونوا لامنطقين فإن من المغري تماماً الافتراض بأن التفكير النقدي منطقي. فإذا ماكانت الحالة هي كذلك فلن يستتبع الأمر شيئاً أكثر من مقرر جيد في المنطق.

إن السيدة (هـ) على سبيل المثال متبرمة منذ زمن طويل بالمحاكمة المنطقية المتخلفة التي يقوم بها طلبتها. إذ تقول: ليس كافياً أن نعلمهم قواعد اللغة أو مفرداتها أو الرياضيات والهندسة، بل عليهم أن يتعلموا كيف يحاكمون الأمور منطقياً. ولهذا فهي حائزة على إذن بإعطاء مقرر في المنطق الصوري.

تعليق: ربما كانت السيدة (هـ) محقة في شكها بأن فشل المدارس في إصرارها على الكفاءة المنطقية الابتدائية بين الطلبة في حين تَطَلُّب الكفاءة الرياضية، ربما أكثر مما يلزم لمقاربة متوازنة، يمثل ثغرة خطيرة في العملية التربوية. ولكن في حين أن السيدة (هـ) محقة في اعتقادها بضرورة الكفاءة المنطقية، فإن ذلك لايستتبع أن يكون المنطق فيما لو أضيف إلى المنهاج كافياً لوضع الأمور في نصابها.

إن تعليم المنطق بصورة منعزلة لايبين للطلبة كيف يطبقون ذلك المنطق على موضوعات فروع المعرفة المتنوعة. ومالم يتعلم الطلبة كيف يزاوجون المهارات المنطقية ومضمون المقررات فإنه لايسعهم عموماً أن يفعلوا ذلك من تلقاء أنفسهم.

إن فشلنا في دمج المهارات والمضمون في المدارس يعكس اتباعنا لنموذج الجامعة بجدية مبالغ بها في هذا المجال. (فهناك اعتبارت أخرى واسعة لم نأخذها بجدية كافية). ففي الجامعة يُعطى الطلبة في كل مقرر مثالاً من التخصص العالي. (وتقلد المدارس الثانوية الكليات في هذه النقطة). فإن كان لي نهجي الخاص، فإنني أرى أنه بدلاً من إعطاء طلبة الجامعة مقرراً في المنطق أو في التفكير النقدي ومقرراً في علم الحياة أو علم الأجناس أو الفلسفة، يُعطون مقررات تمهيدية في المحاكمة المنطقية في مجال علم الأحياء، أو علم الأجناس أو الفلسفة بحيث تقدم المهارات المنطقية ومضمون المقرر إلى الطلبة بوصفها متكاملة بعضها مع بعض منذ البداية. (وفيما يتعلق بالاختصاصات، يمكن أن يكون هناك مقرر اسمه «دراسة . . .» إلزامي).

الاعتقاد الخاطئ (٦): التعلم من أجل التعلُّم، يُعَدُّ فعّالاً تماماً كالتعليم من أجل التفكير النقدي.

يرغب، على مايبدو، بعض علماء التربية في التخفيف من غلواء المطالبة بالتفكير النقدي، بقولهم إن التعليم من أجل التعلُّم يعد جيداً تماماً كالتعليم من أجل التفكير النقدي، بل ربما أفضل. يمكن حسم هذه المسألة عن طريق طرح السؤال التالي: «جيد لأي شيء؟» الجواب يعتمد على أهداف التربية. فهل نحن نسعى لإنتاج أناس ينشأون ليكونوا مواطنين ذوي معلومات ومعرفة أم أناس سوف يكونون مواطنين منطقيين ومفكرين أو أناس يتصفون بالنمطين معاً؟

إن حالة السيدة (و) هي حالة في صميم الموضوع. فالسيدة (و) تعد بموجب المقاييس السائدة في منطقتها معلمة ممتازة بصورة استثنائية. ومع ذلك فهي قلقة وغير راضية. إنها تعرف موضوعها، وتعلمه بالطريقة التي تعلمتها. فلماذا إذن لايبدو طلابها أنهم يعرفون كل ماتتوقع أن يعرفوه، عندما يختبرون؟

تعليق: ربما نريد الطلبة أن ينشأوا ليكونوا منطقيين ومفكرين، ولكننا نختبرهم فيما يعرفون- فيما قد تعلّموه. يوجد تناقض خطير هاهنا. فالطلبة وآباؤهم وأمهاتهم يتوقعون أن تكون التربية التي يتلقاها أبناؤهم في المدارس ذات علاقة بالحياة التي نحياها والعالم الذي نعيش فيه وقابلة للتطبيق فيهما. فنحن لانستطيع أن نتوقع تطوير محاكمة عقلية جيدة إذا لم نستطع رؤية قابلية تطبيق ماعُلّمناه في ممارستنا اليومية وتجاربنا اليومية.

فتكون النتيجة بين الآباء والأمهات، والمعلمين والطلبة، عموماً، هي عدم الرضا لأن مفهوم التربية السائد بين أولئك الذين يجرون الاختيارات مفهوم قائم على المعرفة بدلاً من أن يكون قائماً على المحاكمة العقلية. حتى عندما يقدم صانعوا الاختبارات تنازلات على هيئة «بنود تأملية» فإن مثل هذه التنازلات تكون ضئيلة وغير كافية. إن مايلزم ليس هو اختبارات في المقدرة على المحاكمة المنطقية المجردة البحتة، بل علينا أن نُحاول معرفة ما إذا كان الطلبة قادرين على إجراء محاكمات عقلية مبنية على مايعرفون، وليس مجرد معرفة ماإذا كانوا يعرفون ذلك أم لا.

أظن أن هناك العديد من المعلمين والمعلمات الذين هم في مثل حالة السيدة (و). إنهم لايستطيعون تحديد ماهو الخطأ. فأحياناً يلومون الطلبة، وأحياناً يلومون أنفسهم. وإلى أن يضع المربون أولوياتهم بصورة واضحة ومستقيمة- وبعبارة أخرى، وإلى أن يتفقوا على مجموعة منسجمة وذات علاقة بالموضوع من المعايير والمقاييس القابلة للتطبيق في العملية التربوية- فإن المعلمين الجادين وذوي النوايا الحسنة كالذين درسنا حالاتهم في هذا الفصل سيظلون يَشعرون بوجود خطأ ما في مكان ما في النظام في حين يستمرون بلوم أنفسهم على التقصير والنقائص الموجودة.

الجزء الثالث
التفكير : صياغة المعنى

١٢- مفهوم التفكير الابداعي:

لقد قدمت حتى هذه اللحظة تعريفاً للتفكير النقدي. والآن أود الالتفات إلى التفكير الإبداعي. ليس التفكير الإبداعي، كما أرى، مؤلفاً من مكوّنات مختلفة تحتوي على مكونات مماثلة لتلك الموجودة في التفكير النقدي ولكنها مرتبة بطريقة مختلفة. بل يبدو لي أنه يمكن إعطاء التفكير الابداعي خير تعريف بأنه تفكير موصلٌ إلى المحاكمة العقلية، وموجّهٌ بالسياق، ومتجاوز ذاته، وحساس للمعايير. ويمكن عرض مقارنة بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي على النحو التالي:

التفكير النقدي	التفكير الابداعي
المعيار الأكبر: الحقيقة (نوع من المعنى)	المعيار الأكبر: المعنى
يهدف إلى المحاكمة العقلية	يهدف إلى المحاكمة العقلية
محكوم بمعايير مفردة	حساس للمعايير المغايرة
داتي التقويم	متجاوز للذات
حساس للسياق	محكوم بالسياق (هناك علاقة طبيعية أو وظيفية بين الأجزاء والكل)

لدى مقارنة الأفكار التنظيمية، أو المعايير الكبرى التي يتوجه إليها نوعا التفكير هذان، لاأرغب في القول إن التفكير الابداعي غير مهتم بالحقيقة وأن التفكير النقدي غير مهتم بالمعنى، فالمسألة هي مسألة أولويات. إنني استخدم عبارة «محكوم ب» لأوحي قسراً أكبر من عبارة «حساس لـ» فالتفكير الابداعي، بالطبع، حساس لقسرية الحقيقة ولكنه محكوم بسياق التقصّي الجاري. أما التفكير النقدي فهو، بالطبع، حساس للسياق، بيد أن معايير مثل الحقيقة، والعقلانية والمعنى تُعَدُّ ذات شأن مهيمن في التفكير النقدي.

بما أن التفكير النقدي ذو اهتمام أساسي بالحقيقة، فإنه يكون ذا اهتمام أصيل بتجنُّب الخطأ والكذب. فهو بالتالي يفهم مراقبة الذاتية على أنها تقويم ذاتي، في حين أن التفكير الإبداعي المهتم أكثر بالكمال والإبداع، فإنه يراقب نفسه بهدف تخطي ذاته وتجاوزها، وبهدف تحقيق التكامل أيضاً.

وباعترافي أن التفكير الابداعي حساس للمعايير، فإني أحاول تفادي إعطاء انطباع بأن مثل هذا التفكير غير نقدي وغير عقلاني. وكما قلت سابقاً، لايوجد تفكير إبداعي ليس مخترقاً بمحاكمات عقلية نقدية كما لاتوجد محاكمة عقلية نقدية ليست مخترقة بمحاكمات عقلية إبداعية. إننا نستطيع، طبعاً، إنشاء أنماط مثالية مجردة تكون فيها أشكال التفكير البحتة محددة المعالم، ولكن المزج في واقع الأمر هو القانون السائد. فالتفكير الإبداعي حساس للاهتمامات التحليلية ولكنه غير محكوم بمثل هذه الاهتمامات.

مما لاشك فيه أن تعريفي سوف يلقى معارضة على أساس أنه لايتوجه إلى المعايير البعدية التقليدية كالأصالة، والإبداعية، والفرادة، والاخلاص، ومأأشبه ذلك. ولكني أتعامل مع التفكير الابداعي- العمليات وليس المنتجات. فإذا كانت هناك فرادة، فذلك ليس لأن أسلوب التفكير الابداعي يتغيتر من مناسبة إلى أخرى، بل لأن الأسلوب ذاته يُعطي لدى استخدامه في مواقف عالية التنوع، نتائج عالية التنوع كذلك.

إن هدفي في هذا الفصل ألا أدرس كثيراً التضمينات الناجمة عن هذا

التعريف بقدر ماهو دراسة الاعتبارات التي قادت إليه. لذلك سوف ألامس عدداً من النقاط التي تفيد في ربط المفهوم العام للإبداعية بوصفها شكلاً من أشكال التقصي مع الصياغة المحدّدة المقدّمة.

في البداية، هنالك التذكير التقليدي بـ«اتباع التقصّي إلى حيث يقود». تلك هي نصيحة سليمة، بلا شك، ولكنها غامضة تافهة. فالتفكير النقدي والتفكير الإبداعي كلاهما يمكن توقع خضوعهما لتوجيه الصفة السائدة لموقف تقصٍّ محدد، وأن يكونا حسّاسين لشكل ذلك الموقف والخطوط التي تحدد معالمه. بيد أن التفكير النقدي يفعل ذلك بفضل استكشاف المعايير والمفاهيم التي تحكم مسار التقصي. أما التفكير الإبداعي، من جهة ثانية، سوف يكون حساساً للطريقة التي تُجسّد بها الصفة الشاملة القيم والمعاني، وسوف يجد نفسه في قبضة المخطط القوي الذي يسعى إلى إجبار التفكير على التحرك في هذا الاتجاه أو ذاك.

لقد عالجت في مكان آخر (في «ماذا يحدث في الفن») الدور الموجّه للتقصي الذي تقوم به السّمات المتعلقة بالأوضاع («الثانوية»)، كما عالجت إشارة ديوي إلى واقعة أن هذه السمات ليست ثابتة بل هي «متحولة». لقد اقترحت، في محاولة لتفسير هذه التحولات، أربعة أنماط جوهرية من هذه التغيرات (أو المبادلات) التي يمكن أن تصنف اليوم كخلفيات منظمة. لقد قُدِّمت هذه الخطوات الأربع على النحو التالي: إسقاط الصفات الإنسانية على الطبيعة (حيث تعزى الصفات البشرية إلى الطبيعة)، والتشريب (حيث تتشرَّب الصفات الطبيعية في الصفات البشرية النوعية)، والتبادل البُعدي (حيث يفسر المكان زمانياً، ويفسر الزمان مكانياً) والتبادل الحسي (خيث يُمكن اكتساب بعض المعطيات الحسية أو وصفها بمصطلحات يحتفظ بها عادة لأقنية حسية أخرى)[1]. حاولت في ذلك العمل القديم أن أبين الدور التأسيسي للجسد في الخبرة المجازية، واعتمد بصورة خاصة على

١- نيويورك: أبلتون- سينتشوري- كرفتس Appleton- Century- Crafts، ١٩٦٧، فصل«٣»، «الصفات الثالوثية».

عمل بول شيلدر الذي حطم الأسس، وخصوصاً فيما يتعلق بمفهومه لمجتمع الصورة الجسدية[1].

يبدو لي أن كثيراً مما ذكر أعلاه قد عُزز في عمل مارك جونسون Mark Johnson الحديث الذي يعالج الخبرة الجسدية، والخلفيات المنظمة، والخيال، والمعنى[2]. يعد فهم جونسون للخلفيات المنظمة مفهوماً غنياً ومفصلاً. وفيما يلي بعض الأمثلة: هي الروابط، المسارات، الموازين، الدورات، والحركات المركزية- المحيطية، والتي كلها تلعب دور المعيقات التي تعترض فهمنا للمعنى، تماماً كما توجه الأنظمة المجازية محاكمتنا المنطقية وتقحمها[3]. وبالتالي فهو قادر على إنشاء نظرية خيال مثيرة مكوّناتها هي: التصنيف، الخلفيات المنظمة، الاسقاطات المجازية، الكناية (التقلبات فيما بين الجزء- والكل) والسرد[4].

سوف أحاول في هذا الفصل بيان أن مايَعُدُّه جونسون خلفيات منظمة هي في الغالب مفاهيم ثنائية ذات أبعاد ديناميية لذلك فهي تولد توتراً ودفعاً من تلقاء نفسها. فعلى سبيل المثال، كانت الفكرة الفلسفية الإبداعية السائدة بقوة في القرن الخامس قبل الميلاد، تزوّدنا بالطاقة عن طريق الأضداد الإبداعية لمثل هذه المفاهيم الثنائية السابقة لسقراط، مثل الواحد- العديد- الدائم- المتحول، المظهر- الواقع. والواقع أن من الطرق التي تتضح بموجبها حساسية الفكرة الابداعية للمعايير هي ظهور مثل هذه المعايير في مجموعات مترابطة جدلياً وعالية الاشباع. وأريد كذلك أن أبين أن هذه الأزواج المفهوماتية يمكن أن تُعَدَّ أبعاداً للتفكير الابداعي، ويمكن تصويرها على أنها إحداثيات أو محاور تتقاطع مع إحداثيات أخرى. إن التفكير الأعلى- رتبة بحد ذاته يعد بُعداً كهذه الأبعاد إذا ما اعتقد أنه يحدث على امتداد محور الدفع المعياري/ الدفع السياقي. أما الأبعاد الأخرى فيمكن اقتباسها، مثل «التمثُّل/ المعالجة البارعة» و«الاكتشاف/ الابتكار».

١- «صورة الجسد البشري ومظهره» (لندن: روتْلِدج، ١٩٣٥).

٢- «الجسد في العقل» (شيكاغو: مطبعة جامعة شيكاغو، ١٩٨٧).

٣- المصدر السابق نفسه، ص١٣٧.

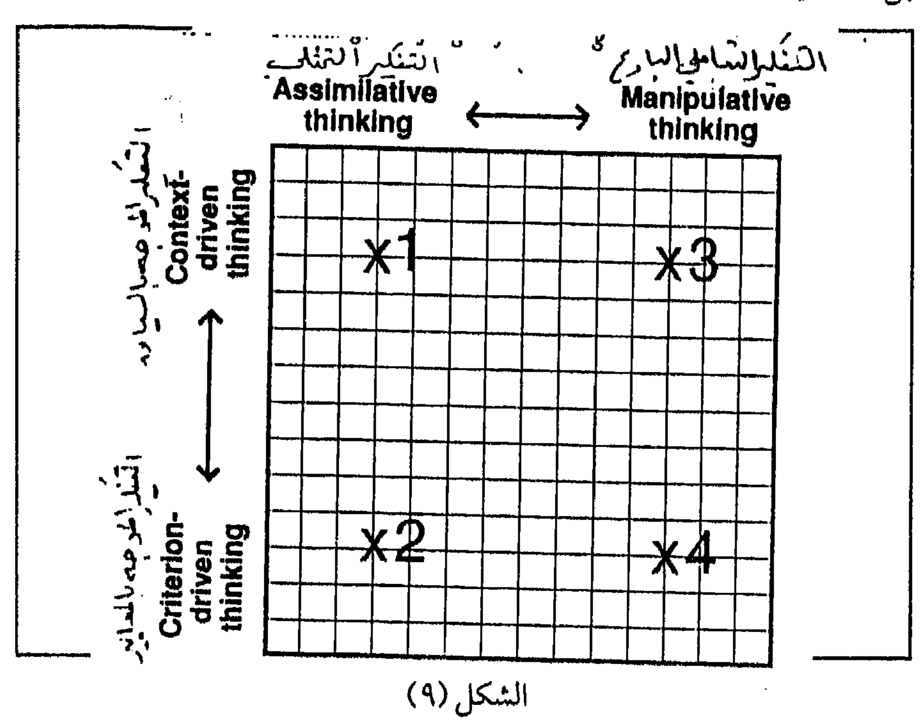
٤- المصدر السابق نفسه، ص١٧١.

في حين أن هذه الاحداثيات يمكن أن تساعدنا في إقامة نوع من الإطار المفهومي للتفكير الابداعي، فإنه مازال هناك حاجة لتأمل بعض العوامل الأكثر دينامية، وبعض العوامل التنموية التي تتضمنها الإبداعية. من هذه العوامل التوليد، والتضخيم، والاختراق والتفكير من تلقاء المرء نفسه. ولسوف ألامس هذه العوامل في الفصول التالية.

محوران من محاور التفكير الابداعي

عندما نعمل، تدخل أيدينا في حوار فيما بينها. كل من اليدين تعمل ماينبغي أن تعمله: إحداهما تمسك والأخرى تشكل أو تقص. إن هذه الفروق السلوكية يمكن ملاحظتها على الفور وقابلة للوصف، ولكنها ليست قابلة للشرح على الفور. وكذلك الأمر مع أمثلة من التفكير الأعلى- رتبة: إذ يمكننا تمييز التفكير «التحليلي» من التفكير «الحدسي» (يمكن لزوج آخر من المصطلحات أن يؤدي الغرض كذلك)، ولكن تفسير كيفية عمل كل منهما سوف يكون أكثر صعوبة، وليس من المفيد محاولة ذلك فيما يتعلق بغاياتنا الحالية. إذ يكفي الآن ملاحظة أن بعض التفكير محكوم بالمعايير، وبعضه محكوم بالقيم التي تغمر كل السياق الذي يحدث فيه التفكير. بعض التفكير يسير سلساً ورتيباً، تماماً كالقطار السائر على سكته، وبعضه يتجه وفق المشيئة، كالطير المحلق، بحيث نرى نوعاً من التفكير بأنه خطي وتفسيري، ونرى النوع الآخر ابتكارياً وتوسعياً. يبدو بعض التفكير بأنه حسابي، ويبدو بعضه تخميني، وفرضي، وخيالي. ويُعَدُّ بعض التفكير مجردْ جمع للأفكار المضغوطة معاً بصورة آلية كرزمة تين؛ وتكون الأفكار في حالات أخرى، منتمية عضوياً بعضها إلى بعض، يدعي كل منها دوراً متميزاً خاصاً به ولكنه يتعاون مع الأفكار الأخرى في تقسيم العمل الإجمالي ليعطينا صورة أكثر اكتمالاً. وبعض التفكير كمي، وبعضه نوعي؛ وبعضه تفسيري، وبعضه سردي. وتستمر القائمة، ولكن يكفي أن نعرف أن التفكير الأعلى- رتبة يتطلب تداخلاً وتهجيناً بين شكلين مختلفين من السلوك الذهني واللذين نتمتع بحرية إعطائهما

مفهومي العقلانية والإبداعية. فكل شكل من هذين السلوكين، العقلاني والإبداعي، يعد شكلاً من أشكال التقصي؛ وإجمالاً نجد أن النتيجة ليست جمعية بل تضاعفُية.



الشكل (٩)

ولدى استكشاف العلاقة بين العقلاني والابداعي، يمكننا أن نراهما كمحور واحد، فنبحث عندئذ عن إحداثي يتقاطع معه، مثل محور التمثل/ المعالجة البارعة. ومن الطرق التي يمكن أن نفهم بموجبها هذا المحور هي بفضل إجراء التقابل بين الفعل والخضوع للفعل أو بين كون التفكير فاعلاً أو كونه مفعولاً.

إن المصفوفة الناجمة تمكننا من رسم أنواع من المجموعات. فعلى سبيل المثال، الرقمان (١) و(٢) يُمثلان بتقويم جمالي. الرقم (١) يمثل التفكير الذي نمارسه عندما نرى أو نسمع أو نقرأ بصورة تقويمية، في حين أن الرقم (٢) هو

التفكير الذي نمارسه عندما نتثمّل عالم الفن، أو عالم الطبيعة بصورة أكثر نقديّة. يمثل الرقمان (٣) و(٤) أنواعاً من التفكير أكثر فاعلية وبنائية. ويمكننا أن نرى العلاقة بين (٣) و(٤) ممثلة بالعلاقة بين التفكير الفني والتفكير التقني. كلاهما بناء، ولكن أحدهما موجّهٌ بالسياق- بنوعية الموقف- في حين أن الآخر أكثر استجابة للمعايير التي يمكن تمييزها بصورة نوعية محددة.

لنأخذ مثل هذه الأفعال الذهنية بوصفها أفعال تفكر وتأمل. إنها تتضمن، بمعنى من المعاني، صناعة الموضوع: عجنه وجعله أكثر طواعية وأيسر إدارة- أي باختصار، معالجته معالجة بارعة. وتتضمن، بمعنى آخر، الانكباب على الموضوع، وغمس أنفسنا فيما يجري التفكير فيه وأن نتيح لأنفسنا أن نتكيف بموجبه- أي باختصار، أن نتمثّل الموضوع. ويمكن قول الشيء نفسه في الفهم والمحاكمة العقلية على الرغم من أنه يوجد في كل منهما نسباً مختلفة مما هو تمثلي ومما هو تعاملي بصورة بارعة. وهكذا يمكن وضع الأفعال الذهنية في سلسلة متصلة بدءاً من ماهو استقبالي وتمثلي (كالأحاسيس) في أحد طرفيها، إلى ماهو تعاملي بارع (كالابتكارات) في الطرف الآخر.

(لقد بحثت هذا من قبل في الفصل «٤» في الفصل المعنون «التفكير الأعلى- رتبة في المدارس»).

يمكن أن يكون التمييز بين ما هو تمثُّلي وما هو تعاملي بارع مساعداً عندما يصل الأمر إلى وصف التفكير الابداعي وتحليله، لأن ذلك التمييز يُمكننا من رؤية أن الابداعية نظام يمكن ترتيب البنود فيه وفق قربها أو بعدها من كونها تمثلية أو تعاملية. وفي الوقت نفسه، من الجدير ملاحظة أن العقلانية والإبداعية يتقاسمان صفة نظام واحد طرفاه هما عقلانية مُركزة وإبداعية مُقلّصة، من جهة، وإبداعية مركزة وعقلانية مُقلّصة، من جهة أخرى. وبالطبع، يوجد في المراكز، منطقة التوازن، منطقة العقلانية الإبداعية. وهكذا فإن الفروق ضمن النظام هي أساساً فروق في الدرجة. فهناك جوهر من العقلانية في الابداعية كلها، وجوهر من

الإبداعية في العقلانية كلها، تماماً كما يلعب ماهو معرفي، دائماً، دوراً فيما هو عاطفي بصورة مهيمنة، وكما يلعب ماهو عاطفي، دائماً، دوراً في ماهو معرفي بصورة مهيمنة.

محور الاكتشاف- الابتكار

نادراً ماتحصل الاكتشافات والابتكارات هكذا فجأة. بل يجري الإعداد لها سلفاً على الرغم من وجود مخاطر الإعداد غير الكافي، والإعداد المبالغ فيه. وهكذا تتم الاكتشافات غالباً من قبل أولئك الذين يبحثون عن شيء ما ولديهم فكرة عامة يبحثون عنه، بيد أن عقولهم منفتحة على مايمكن أن يبرز بصورة غير متوقعة. وبقدر مانكون بارعين في تحضيرنا لهذه الإعدادات المسبقة بقدر مايكون الاكتشاف الفعلي عندما يحدث متمتعاً بسمات الابتكار أكثر.

وبالمثل، تتم الابتكارات، عادة، على يد أولئك الذي يكونون قد اكتشفوا شيئاً ما ودفعتهم بهجتهم ودهشتهم بما اكتشفوا ليتخيلوا بعض التطبيقات العملية لذلك الاكتشاف. ولايعني هذا أن جميع الذين يغرقون أنفسهم فيما يجري اكتشافه في العالم هم بالضبط أولئك الذين يتوقع أن تحدث الابتكارات على أيديهم، فالكثيرون من هؤلاء لم يُعدُّوا أنفسهم بطرق أخرى لينخرطوا في الابتكار. ولكن من بين أولئك الذين يبتكرون، من المحتمل أن يكونوا على تماس مع الاكتشافات التي تجري في ميدان اختصاصهم.

إن الأدوار المتداخلة بين الاكتشاف والابتكار يمكن وجودها في أي مستوى من مستويات التربية. فعندما يتعلم الأطفال القراءة، على سبيل المثال، فهم يتعلمون اكتشاف غنى الفهم والجمال الذي يمكن أن تحتوي عليه اللغة المكتوبة. ولكنهم في الوقت نفسه ينخرطون في تفسير مايقرؤون وفي صياغة أفكار حول مايقرؤون أو أفكار مبنية على مايقرؤون، وكل هذه الأنشطة أنشطة ابتكارية. حتى في حالة مهارات التفكير الصغيرة جداً فإن الابتكار والاكتشاف غالباً ما يكونان متلازمين تلازماً وثيقاً. قدمٍّ، على سبيل المثال، حقيقة غير عادية لصف مدرسة ابتدائية (مثلاً: «وجدت هذا الصباح رزمة من أوراق نقدية من فئة المئة دولار في

ملعب الكرة الطائرة»). ثم اطلب من التلاميذ أن يستنتجوا. ثم ليجري بحث الافتراضات المسبقة التي يطرحها كل استنتاج. ولسوف تلاحظ أن الاستنتاجات ترسي أرضية جديدة لأن الطلبة لم يخطر ببالهم من قبل فكرة إيجاد أوراق نقدية من فئة المئة دولار في باحة مدرستهم. ومن ناحية أخرى فإن كل احتمال تأملي يذكره طفل يمكن أن يكون مبنياً على مجموعة من الافتراضات الموجودة مسبقاً. يتضمن هذا الطور الأولي من التقصي: (١) ابتكاراً خيالياً؛ أما الطور الثاني فيتضمن (٢)كشف ماكان يجري افتراضه أو ما كان قد تم التسليم به وبالتالي فهو يتضمن (٣)اكشتافاً.

التوليدية

يؤكد جيروم كاغان Jerom Kagan القول: «على الرغم من أن الشجرة تكون موجودة في الغابة العذراء حتى ولو لم يكن في الغابة أحد، فإن الفكرة التي ندعوها «إبداعية» تتطلب رد فعل فكرة أخرى وليس فقط حكم المبتكر أو التاريخ». فهو لذلك يحصر كلمة «إبداعي» في وصف «المنتجات التي تُولّد استجابة معرفية أو عاطفية في مستمع ما؛ ومن ثم نجد أفكاراً صحيحة عديدة لايحكم عليها بأنها إبداعية في حين أن هناك بعض الأفكار غير الصحيحة سوف تُقَوَّم بأنها إبداعية»[1].

لم يحدد كاغان ماهية «الاستجابة المعرفية والعاطفية»، ولكني أفترض أنها لن تكون مجرد أي رد فعل. وإذ لابد أن تكون استجابة تعاطفية أو تقويمية، بل خير من ذلك، ربما تكون استجابة إبداعية قياسياً. أو ربما تمثل نتائج التفكير الإبداعي هذه- التعاطف، والتقويم، والابداع- مستويات الشدة الموافقة للقيمة المتصاعدة للتفكير الإبداعي مبدئياً الذي حَرَّض مثل هذه النتائج.

لسنا بحاجة إلى الموافقة مع كاغان في أن الأفكار تكون إبداعية فقط عندما تكون توليدية، من أجل أن نسلم بأن التوليدية تمثل بعداً هاماً من أبعاد الإبداعية. فكلا «الكم، والنوع» العائدين إلى مثل هذه الإبداعية لهما علاقة بالموضوع: فَصِلة

١- أفكار غير مستقرة: المزاج، والمعرفة، والذات (كمبردج، ماساشوسيتس: مطبعة جامعة هارفارد، ١٩٨٩)، ص٢٠٦.

«الكم» بالموضوع تتجلى بدلالة حجم المستمعين المتأثرين ومداهم، أما صلة «النوع» فتتجلى بدلالة درجة الإبداعية المتولدة في المستمعين.

من الواضح أن للإبداعية صلة فيما يتعلق بتعليم المواقف بوجه خاص. فالمعلم الذي يفكر إبداعياً يعد نموذجاً ثميناً للطلبة شريطة أن يكون هدف المعلم إيحاء مثل هذا التفكير بين الطلبة بدلاً من مجرد عرض عمل ألمعي مثير. إنه من الشائع، على أية حال، ألا يزود المحاضرون اللامعون المستمعين إلابقليل من الأدلة على كيفية حدوث هذه الوفرة من الأفكار اللامعة أو كيف يمكن لمثل هذه الأفكار أن تسلك في المستمعين الخطوات نفسها. وبالطبع، بقدر مايخفي مثل هؤلاء المحاضرين أصول تفكيرهم، تبدو مثل هذه الأفكار عفوية وخارقة. ولكن إذا ماكنت مهتماً في أن تكون معلماً مؤثراً لابد لك من الامتناع عن مثل هذه المؤثرات المبهرة الساحرة، وتسعى، بدلاً من ذلك، إلى خلق ظروف إشكالية يُطلب من التلاميذ أن يفكروا فيها بأنفسهم إذا ماأريد لهم أن يصبحوا مفكرين مستقلين وإبداعيين. فعلى الطلبة أن يتعلموا كيف يفكرون بأنفسهم، وهذا يعني تنمية سلامة شخصياتهم وكمالها كمفكرين. إذ إن مجرد تقليد الطلبة لمعلم لامع يسفر عن التضحية بأصالتهم. إنه لدرس قاس لابد للطلبة أن يتعلموه وعليهم أن يكتشفوا بفضل التجربة المريرة أنه كلما قلدوا العقول المتألقة بين معلميهم أكثر، ازدادوا بعداً عن أن يكونوا مثل هؤلاء المعلمين.

الإطناب

يميز سي أس بيرس C.S. Peirce بين نوعين من المحاكمة المنطقية: التوضيحية والإطنابية[1]. فالنوع الأول، كما يُمثَّل بالاستدلال، يوسع أفكارنا دون تضمينها. أما النوع الثاني، كما يمثَّل بالاستقراء وباستخدام القياس والمجاز، يُمثّل اختراقات معرفية. إنه يتجاوز ماهو مُعطى، ويمثل النمو التطوري، بدلاً من الاستقرار والثبات. فالمحاكمة المنطقية الإطنابية لاتوسع تفكيرنا فحسب، بل توسع أيضاً مقدرتنا على التفكير بطريقة توسعية.

---

١ - «احتمالية الاستقراء»، في طبعة جستس بوتشلر، كتابات بيرس الفلسفية (نيويورك: دوفر، ١٩٥٥)، ص، ١٨٠.

التعميمات هي تضمينات أو إطنابات بمعنى أنها تتجاوز المعلومات المعطاة، مُستخلصة من مجموعة أمثلة تتمتع بخصائص متماثلة وتشترك في سمة خاصة بحيث أن جميع الأمثلة من تلك الخاصة تشترك بتلك السمة الخاصة. فالتعميمات، إذن، تفترض «تماثلاً» في الدليل. والفرضيات، أيضاً، تُعدُّ تمثيلاً للتفكير المطنب. ويمكن أن تظهر الفرضيات بوجود أدلة متنوعة تنوعاً عالياً: بعض الوقائع التي ليست بذات صلة، ظاهرياً، هنا، وبعض الاستنتاجات، هناك، وبعض التعميمات، هنا، وبعض المبادئ، هناك، وهكذا. إن الفرضيات تتجاوز المعلومات المعطاة، كذلك، ولكنها تفعل ذلك للتوضيح أو التنبؤ فيما يتعلق بالحالات المعقدة جداً من الأمور، وليس فيما يتعلق بالظواهر المتماثلة.

تفترض المحاكمة المنطقية القائمة على القياس التمثيلي أن الأشياء في الطبيعة ربما تبدي تناسبية معينة، يعبر عنها خير تعبير من خلال تماثلات العلاقات وليس من خلال تماثل الشروط. وهكذا نقول إن العلاقة بين (آوب) شبيهة بالعلاقة بين (ج و د). ومع افتراض هذا الفهم، فإننا نستطيع، مع افتراض (آ، ب، ج) أن نتجاوز المعلومات المتوافرة لدينا ونفترض (د) الذي هو بالنسبة إلى (ج) مثل (ب) بالنسبة إلى (آ).

وعلينا ألا ننسى أن التناسبات هذه (مالم تكن نسباً دقيقة) مبنية على التشابه ومن ثم فهي مسائل محاكمة عقلية. ولهذا السبب تتضمن عملية تقوية المحاكمة العقلية لدى الطلبة، عموماً، تدريباً موسعاً في تقويم التماثلات. ولهذا اعتقد أفلاطون أن الموسيقى والرياضيات ضروريان للتربية- لأنهما تجسدان أنظمة تناسب. ولهذا أيضاً، أصر أرسطو على أن المحاكمة العقلية لاتقوم كثيراً على المساواة الدقيقة (مثلاً، في المعادلات) كما تقوم على تقريب المساواة.

يعد التفكير الاستعاري- وفي الواقع الخطاب المجازي، عموماً- إطنابياً وليس توضيحياً. إنه يمثل مزيجاً من المقولات والخلفيات المنظمة- مزيجاً يبدو من الناحية الحرفية أو الواقعية صفاقة خالصة، ولكنها صفاقة يصدر عنها حشد طازج وقوي من الأفكار الأغنى من كثير من طرق التفكير التقليدية بما لايقارن. وهكذا

فإن التفكير المجازي يعد تركيباً لمتنافرات تعطي، كما يعطي المنظار المقرب، عمقاً من الرؤية أكبر بكثير بمجرد مجاورة هذه المتنافرات. إنه تفكير محكوم عليه، من منظور أي من المقولات التي يجسرها، أن يبدو خاطئاً- خطأ فئوياً»[1]؛ تماماً كما يبدو التفكير بين فروع المعرفة خاطئاً بفضل المقاييس الموجودة في فروع المعرفة.

التقدم المفاجئ في المعرفة

حسبما يرى توماس كوهن، يعمل العلماء عادة ضمن نموذج الممارسة المقبول لدى المجتمع العلمي. ولكن في الفترات الثورية ربما يفرض علماء منشقون نموذجاً من الممارسات المختلفة، فيغدو هذا النموذج المناقض، في الوقت المناسب، هو النموذج السائد، حتى إنه يحل محل نظام «الممارسة+النظرية» القديم إلى أن يصبح هو النموذج العادي. يبدو أن كوهن يصر على شيء واحد في كل هذا هو أنه لابد من وجود نظام ما دائماً؛ فنحن لانستطيع نبذ نظام موجود دون أن نكون قادرين على التوصية بنظام يقوم مقامه.

هذه هي النقطة ذاتها التي دافع عنها تشارلز دافيد أكسيلرود Charles David Axelrod في فحصه لكتابات جورج سيميل George Simmel الاجتماعية[2]. يبدو أن المجتمع الاجتماعي يَعُدُّ سيميلَ دخيلا عليه، إذ يكتب «شذرات»، في حين أن المتهنين في علم الاجتماع يُعدون من داخل المجتمع وتعد أعمالهم المنتظمة إسهاماً بناء في نظام الفهم الاجتماعي الذي كان سائداً في زمن سيميل. فقد وجد ذلك المجتمع من الصعب قبول مقالات سيميل القليلة حول مواضيع تافهة مثل «المقبض» و«الوجه» و«التجربة المثيرة» بل وجدوا من الصعب حتى أخذها مأخذ الجد. ولكن سيميل جعل وجهة نظره جليلة بأن التجربة المثيرة، كالحلم أو أي عمل

١- قارن: نيلسون جودمان Nelson Goadman ، «لغات الفن» (إنديانابولس، إنديانا: بوبس- ميريل Bobs- Merrill ١٩٦٨)، ص، ٧٣: والواقع ينبغي أن يُعد المجاز خطيئة تصنيفية محسوبة- أو كزواج ثان سعيد ومنعش، حتى وإن كان زواجاً على ضرة.

٢- دراسات في التقدم المعرفي الذهني المفاجئ: فرويد، سيميل، بوبر Buber (أمهرست Amherst: مطبعة جامعة ماساشوسيش، ١٩٧٩) ص، ٣٥-٥٠.

فني، ربما تبدو، بمعنى من المعاني، مرتبطة من بعيد بحياة شخص، ومع ذلك ربما تعبر، بمعنى آخر، عما هو أكثر مركزية وعمقاً في حياة ذلك الشخص. وبالمثل فإن قطعة اجتماعية ربما تبدو، بمعنى من المعاني، لاصلة لها بالإطار الاجتماعي في زمن معين، ومع ذلك ربما تقدم، بمعنى آخر، تبصرات يكون قد استبعدها النموذج العادي. إن مايمثله سيميل، كما يرى أكسيلرود، هو الرفض الابداعي الفردي للاستسلام أمام المجتمع الذي يرفضه بوصفه دخيلاً عليه وغريباً عنه ومنشقاً وغريباً لأن المجتمع لايستطيع استيعاب مفاهيمه العميقة، وينبذ النظام الأجنبي المتضمن فيها.

يرى أكسيلرود أن التقدم المفاجئ لايشبه الابداع تماماً؛ إذ يبدو أنه يرى الابداع رحيلاً عن الماضي (ومن ثم فهو «أصالة» الماضي الشهيرة) ويرى التقدم المفاجئ وقفة على وجه المجتمع لصالح فردية شخص وفرادته. أما الإبداع فلا يعلن معنى المواجهة العنيفة والنضال الذي يعلنه التقدم المفاجئ[1]. يتحقق الابداع غالباً على حساب العطالة والخُمول والعادة؛ إنه إطاحة بما هو مسلم به. أما التقدم المفاجئ هو ذاك الذي ينجم عن صدام بين المجتمع وشخص منشق يتجاوز، كما هو حال «التعليق الغائي للأخلاق» لكيير كيغارد Kierkegaard، الأخلاقية التقليدية، ثم يتجاوز الأخلاق الشاملة، ويبرز على المستوى الأعلى من البطولة الأخلاقية المأساوية. إن ماهو مُدرك بوجه خاص في تحليل أكسيلرود لعلم الاجتماع لدى سيميل هو تحليله للعلاقة الحوارية بين الفرد والمجتمع- أي المجتمع الذي يعد الفرد مجرد شظية مقابل الفرد الذي يبدو شظوياً ولكنه مع ذلك جزء من نظام أعلى؛ من نموذج أعلى يمكن أن يراه أولئك المتمتعون بالحصافة. إنه من خلال نهج المواجهة هذا، يُلقي سيميل بما لديه من قبضة مؤكدة على مثل هذه المفاهيم الصعبة كالمعنى، والفردية، والفن، والحياة، ضوءاً على طبيعة الإبداعية بفضل اقتراحاته غير المباشرة أكثر مما يلقيه العلماء الذين يعالجون المسألة مباشرة. أرغب، إذن، أن أنظر إلى مفهوم أكسيلرود للتقدم المفاجئ بوصفه مظهراً من مظاهر الإبداعية (تماماً كما يرى

١- المصدر السابق نفسه، ص، ١-١٤.

كاغان التوليدية بوصفها مظهراً من مظاهر الإبداعية) وليس كمفهوم مغاير. يوجد هنا الكثير مما يذكرنا بوصف فرويد للصراع بين الأنا العليا والهذا[1]، وكذلك كوصف ميد للصراع بين «الأنا» المتمثّلة التي تخرج لتصنع «الآخر المُنَعَّم» و«الأنا» الإبداعية التي هي استجابة لتلك «الأنا» المتمثّلة[2]. أما إذا كنا نرى الحوار صراعاً أم لا، فإن الأمر يظل في أن جانباً واحداً على الأقل من الإبداعية هو حواري ويتضمن حواراً بين الفرد والمجتمع.

الإبداعية والخيال

هنالك من يرى الرابطة بين الابداعية والخيال قوية جداً بحيث تعد فعلياً علاقة هوية، ومن هؤلاء آر. جي. كولينغود R.G.Collingwood[3].

وهناك من يرى أن الخيال على أهميته لاعلاقة له بالضرورة بالابداعية، ومن هؤلاء إدوارد أس. كيسي Edward S. Casey. فربما يكون التخيل تافهاً وتكرارياً وغير عفوي وغير منتج[4]. أما الابداعية، من جهة أخرى، فربما تكون في بعض الحالات متحالفة مع الإدراك بقوة أكبر من تحالفها مع التخيُّل. والواقع أنه من الصعب التمييز بين إدراك الاحتمالات المتأصلة في موقف معين أو حالة من الأمور معينة وبين تخيل هذه الاحتمالات، أو التمييز بين أي من الفعلين الذهنيين أكثر إبداعيَّة. يرى كيسي أن العلاقة بين الخيال والإبداع ليست علاقة ضرورية؛ إذ يحدث الاثنان غالباً معاً، ولكن أحدهما ربما يحدث بدون الآخر.

١- سيغموند فرويد: «الأنا والهذا» في طبعة جون ريكمان John Rickman، مختارات عامة من أعمال سيغموند فرويد (غاردن سيتي Garden City، نيويورك، دبلداي Doubleday، ١٩٥٧) ص، ٢١٠-٣٥.

٢- جورج هيربرت ميد Gergw Herbert Mead، «العقل، والذات، والمجتمع» (شيكاغو: مطبعة جامعة شيكاغو، ١٩٣٤): فصل XXII.

٣- مبادئ الفن (أكسفورد: مطبعة كلاريندون Clarendon)، ١٩٣٧) ص، ١٣٠-٤.

٤- «التخيُّل»: دراسة ظواهرية (بلومنغتون Bloomington: مطبعة جامعة أنديانا، ١٩٧٦)، ص، ١٨٦. انظر كذلك فرانسيس سبارشوت Francis Sparshott، «الخيال- الفكرة ذاتها» صحيفة الجماليات والنقد ٤٨: ١ (شتاء ١٩٩٠)، ١-٨.

يمكن أن يكون مفهوم «المسرحية» مساعداً لنا في محاولتنا فهم العلاقة بين الإبداعية والخيال. ذلك لأن التخيل يُعَدُّ بوضوح تفكيراً مسرحياً، والمسرحية بدورها تُعَدُّ بوضوح أيضاً عملاً تخيلياً. فالخيال إذن نوع من المسرحياتية غير المجسَّدة في حين أن الإبداعية نوع من الخيال المجسَّد. ومع ذلك، لا حاجة للمسرحية أن تكون متحررة طليقة من كل المعايير، خصوصاً عندما تتحرك باتجاه القيام بالألعاب الموجهَّة بالقوانين. وعلينا كذلك أن نفسح مجالاً لمفهوم المسرحية المعرفية، والتي يعد الشعر، والفلسفة نماذج منها.

أعتقد أنه بمرور الزمن سوف تنشأ من نظرية الخلفيات المنظمة مقاربة نفسية للتخيل أكثر واعدية. إذ إن الخلفيات المنظمة، كالبنى المعرفية الدينامية، تستجيب بحساسية إلى إضافة عنصر أو إسقاطه بحيث تعيد جميع العناصر الأخرى تعديل نفسها وتنظيم ذاتها عندما يحدث التغيُّر. فضلاً عن أنها تستجيب وظيفياً وحيوياً إلى الانتقالات والتحولات الداخلية. ولذلك يمكننا أن نفهم العقل الفردي على أنه يحوي خلفيات منظمة كهذه لاحصر لها، بعضها في سبات، وبعضها يتحرك متناوماً وبعضها يغلي بنشاط- حتى وإن لم يكن أي منها ضمن مجال وعي الفرد. فعلى سبيل المثال، ربما يكون العديد من هذه الخلفيات، أثناء النوم، مشغولة كالمصانع، كل منها يتمخض عن كميات هائلة من الصور والأفكار الجديدة، ليست للاستخدام الفوري، بل ربما لتحفظ من أجل الاستخدام النهائي- في الأحلام أو في الفن أو في صياغة فرضيات أو في عدد لانهاية له من التطبيقات. ويمكن تصور الخيال كصناعة معرفية هائلة ولكنها شبه مفككة، تقوم فيها الخلفيات المستقلة ذاتياً بالصناعة وتكديس ذخيرة من المواد الخيالية الشبيهة بخبرتنا المدَّخرة. والواقع أن محتويات المخزونين تمتزج وتلتحم وتتداخل فيما بينها بحيث لاتعود خبرتنا المختزنة وحدها هي التي نحشدها للمفاهيم أو الأفكار الجديدة، بل هذا المخزون الهائل المشتق من الخبرة الماضية والنشاط الخيالي الجاري.

الإبداعية والتفكير من تلقاء أنفسنا

من غير المفيد الاعتقاد بأن الابداعية هي عملية ظهور من لامكان. بل هي تحويل ما هو معطى إلى شيء مختلف جذرياً- ليس كأرنب ينتجها سحر من قبعة حريرية، بل كحافظة نقود حريرية ينتجها فن من أذن خنزيرة.

ينتقد سقراط وكانط بشدة أولئك الذين يخدعون إبداعيتهم بأن يجعلوا غيرهم يفكرون عنهم. علينا أن نفكر بأنفسنا، وينبغي أن نساعد الآخرين على أن يفكروا بأنفسهم. فسقراط يتصور نفسه مُعلِماً دوره شبيه بدور القابلة، يساعد الآخرين على أن يلدوا أفكارهم الخاصة. (لسنا مقيدين بالاعتقاد بأن هذه هي الطريقة التي تجعل المرء يفكر من تلقاء نفسه). ليس واضحاً، على أية حال، من الذي يخصه سقراط بموقع الإبداعية الأولي، هل أولئك الذي يفكرون من تلقاء أنفسهم أم أولئك الذي يحفزون مثل هذا التفكير في الآخرين.

يجري استكشاف هذا السؤال (جنباً إلى جنب مع أسئلة أخرى لا حصر لها تعالج طبيعة التفكير) في عمل لاحق لجيلبرت رايل Gilbert Ryle وخصوصاً في مقالته حول «كيف يجب أن يكون التفكير»[1]. لقد أدرج رايل أولاً قائمة بالأمور الجيدة التي يقوم بها المعلمون، وهي جديرة بالتلخيص فيما يلي:

١- إنهم لايكررون أنفسهم؛ فعندما يريدون أن يقولوا لنا الشيء نفسه، يفعلون ذلك بطرق مختلفة.

٢- يتوقعون منا أن نفعل أموراً من تلقاء أنفسنا مما يعلموننا إياه، «تطبيق هذه الأشياء، إعادة صياغتها، تسريعها، استخلاص نتائج منها، توحيدها بالدروس السابقة، الخ».

١- «التفكير والتعليم الذاتي»، في طبعة قسطنطين كوليندا Konstantine Kolenda، ندوة حول جيلبرت رايل، دراسات جامعة رايس Rice (صيف ١٩٧٢) كما أعيدت طباعتها في «التفكير: صحيفة الفلسفة للأطفال ١: ٣-٤ (بلا تاريخ)، ١٨-٢٣.

٣- إنهم لايقولون لنا افعل كذا، بل يجعلوننا نشاهد مايريدون وهو يُفعَل، ثم يجعلوننا نتحرك أو نلفظ بطرق مماثلة .

٤- إنهم يضايقوننا بالأسئلة ثم يسألوننا عن إجاباتنا

٥- يجعلوننا نمارس تمارينا ونعيد ممارستها، كمحادثاتنا وقياساتنا المنطقية .

٦- يقودوننا باليد إلى مسار نصف مألوف ثم يتركوننا في المكمن كي نصل إلى مداه الأخير بأنفسنا .

٧- إنهم يقتبسون حلولاً خاطئة بوضوح صارخ، ويتوقعون منا أن نحدد الخطأ فيها أو كيف نصححها .

٨- يلفتون أنظارنا إلى مسائل متشابهة جزئياً، ولكنها أكثر سهولة، ثم يتركوننا نستخدم هذه المتشابهات كحواجز .

٩- يفككون مسائل معقدة إلى مكونات أبسط ثم يتركوننا نحل المسائل الأسهل، ونعيد توحيد الحلول .

١٠- عندما نحقق حلاً فإنهم يضعون أمامنا مسائل ثانوية أو موازية .

بعد أن حدد رايل الأشياء الجيدة التي يفعلها المعلمون في أي موضع مع طلبتهم، يتابع القول إن هذه هي الأشياء ذاتها التي نفعلها مع أنفسنا عندما نحاول التفكير . ليس تماماً أننا نتردد مكوكياً بين دور المعلم ودور المتعلم عندما نحاول أن نفكر من تلقاء أنفسنا . بل إننا نحاول أن نفعل مايحاول المعلم الجيد أن يجعلنا نفعله . يقول رايل، عندما نتأمل، فإننا نحاول أن نعوّض عن الحقيقة التي لم نتعلمها، وهكذا نفرض على أنفسنا أنواعاً من المهام ربما يفرضها علينا المعلم . إن رايل ينكر أنه يؤكد وجود تطابق هنا بين أن التعَلُّم والتفكير، ولكنه يصر على وجود رابطة هامة بين الاثنين .

«أثناء التفكير، لاتُحدّثُ النفس ذاتها أو تجادل نفسها فقط؛ بل تعرض تجريبياً لنفسها دروساً ممكنة . . والواقع أن المادة الخام للتفكير ينبغي أن تتألف من الوسائط العائدية تماماً للتواصل الدرسي اليومي بين الأشخاص، رغم أن هذا التواصل لايتم

بعمل تعليمي عادي، ولكن بعمل طفيلي أو بعمل تعليمي تساؤلي عالي الرتبة»[1].

ويختتم رايل قوله بإعادة إقرار التشابه بين التعليم، والتعليم الذاتي، والتفكير:

«مثلما يستطيع «آ» بفضل تعليمه المُخَطَّط جيداً أن يبدد بين الحين والآخر، جهل «ب» فكذلك يستطيع تفكيري غير المخطط أن يبدد، بين الحين والآخر، جهلي الخاص بي. فالتفكير محاولة لتحسين تعليمات المرء، إنه اختبار لمسارات واعدية سوف توجد، إن وجدت أساساً، فقط بعد أن يكون المرء قد تعثر على أرض لاتوجد فيها هذه المسارات»[2].

إن ماأريد تأكيده هنا، بوجه خاص، فيما يتعلق بتحليل رايل هو أن رايل بدأ بتحديد معالم إجراءات التقصي أو عمليات البحث التي هي من خصائص الحوار بين المعلم- والطالب. إنه يرى أننا في تأملاتنا الخاصة إنما نستبطن في داخلنا الإجراءات المتطابقة. إننا ننشئ، إن جاز التعبير، حواراً مع أنفسنا.

التفكير من تلقاء أنفسنا، إذن، ذو طبيعة حوارية. وإذا كان الأمر كذلك، وأنا أشك أنه كذلك، أي إذا كان التفكير من تلقاء أنفسنا هو النموذج الأكثر ملاءمة من الفكر الإبداعي، فإن اقتراحات رايل ستكون صالحة في أي مشغل، أو استوديو، أو مرسم، أو دورة تدريبية، أو مخبر حيث يحاول المعلم تحفيز الطلبة ليكونوا إبداعيين».

يبدو لي، في الواقع، أن الغرض الذي ينبغي تدقيقه هو بالتحديد القائل بأن التفكير الإبداعي الفردي يشبه التبادل الحواري بين المعلمين الجيدين وطلبتهم ممثلاً بالعمليات التي حددها رايل. أهكذا يمكن تشجيع الفنانين الموعودين لأن يكونوا

١- المصدر السابق نفسه، ص، ٢٠

٢- المصدر السابق نفسه، ص، ٢٣.

إبداعيين؟ وكذلك الأطباء والفيزيائيون الموعودون؟ والشعراء، والمحامون، وعلماء الأحياء الموعودون؟ لأنه حيثما نُعَلَّمُ حِرفة ونتعلم كيف نتجاوزها فإننا نجد تشجيعاً على التفكير من تلقاء أنفسنا. فتعلم حرفة هو بحد ذاته تعلُّم كيف يفكر الآخرون، وكيف فكروا- مع عدم الاستهزاء بالمعرفة والخبرة. واكتساب فن يعني الدخول في حوار أولئك الآخرين، متفادياً تفكيرهم هنا، بانياً عليه هناك، رافضاً إياه هنا، معدلاً إياه هناك، إلى أن نكتشف طريقتنا الخاصة في الصناعة أو القول أو الفعل، أي إلى أن نكتشف إبداعيتنا الخاصة بنا.

إن تقنيات البحث وإجراءات التقصي التي ذكرها رايل هي من بين تلك التي تعد من خصائص مجتمع التقصي. هذه التقنيات والاجراءات هي بالضبط تلك التي جعلها الطلبة جزءاً من ذواتهم والتي أسفرت عن ترجمة التأملات المنهجية للمجتمع إلى تأملات فردية. ولهذا يمكننا القول إن مجتمع التقصي ربما يكون أكثر منهجية واعدة لتشجيع دمج المعالجة المعرفية الابداعية والنقدية المعروفة بالتفكير الأعلى رتبة.

الإبداعية والمعايير:

يحيط هذا العنوان بطريقتين مختلفتين تماماً يتداخل بموجبهما مفهوما الإبداعية والمعايير. تتضمن إحدى الطريقتين استخدام المعايير في تحديد أمثلة الابداعية وتصنيفها، أما الطريقة الأخرى فتعالج توظيف المعايير من قِبَلِ أولئك المنخرطين في التفكير الإبداعي.

كيف نحدد أمثلة الإبداعية؟

لدى بحثي، فيما سبق، للطرق التي تغدو المعايير بموجبها مقبولة، أظهرت أن المعايير البَعْدية المستخدمة غالباً هي: الصلة، والموثوقية، والقوة، والتي تتوافق تقريباً مع الطريقة التي نختار بموجبها المرشحين السياسيين للمناصب: إذ بالتحقق، أولاً، من وجود مايجعلهم غير مؤهلين، وثانياً بتحديد درجة موثوقيتهم على أساس سجلات إنجازاتهم، وثالثاً بتقويم إمكاناتهم مقابل إمكانات المرشحين

الآخرين، وذلك من أجل الحصول على النتائج التي نعتقد أنها مرغوبة. ويبدو لي أن أولئك الراغبين في أداء المهمة التصنيفية لتحديد أمثلة الابداعية وتبويبها، من المرجح أن يلجأوا إلى المعايير البعدية هذه ذاتها من أجل اختيار المعايير التي ستوجه عملية التصنيف.

ولدى قيامنا باستطلاع المعايير، من المرجح أن نعثر بستة معايير أو ضعف ذلك أو أكثر من المعايير التي تبدو ذات صلة والتي تلوّح بثبوتيات مقبولة. والمعايير التي تخطر بالبال فوراً هي (دونما ترتيب خاص): الأصالة، الجِدَّة، التوليدية، الفرادة، القدرة على الابتكار المفاجىء (الاختراق)، المفاجأة، الابتكارية، السمة التحريرية، الانتاجية، الطزاجة، الخيال، الإيحائية، القدرة على التركيب. لابد من تحليل هذه المعايير المرشحة لتحديد المدى الذي تكون فيه مرادفة للتفكير الإبداعي، بدلاً من أن تكون المعايير مرادفة له. وعلينا كذلك أن نرى فيما إذا كان أي منها ملائماً لأسباب التفكير الابداعي أو نتائجه أكثر من ملاءمته للتفكير ذاته. وربما تكون المفاجأة حالة في صميم الموضوع، رغم أن بعض علماء النفس مثل جيروم برونر Jerome Bruner يقدرها تقديراً عالياً[1].

من تلك التي بقيت بعد مثل هذه الغربلة والتي تمتلك بالتالي معقولية بدهية، لابد أن نتساءل فيما إذا كان بالإمكان القيام بتصنيف حقبة معينة من التفكير على أنها ابداعية من معيار كل مرشح على حده. فعلى سبيل المثال، هل الفرادة، بحد ذاتها، كافية لتسويغ تسمية مدى معين من التفكير. بأنه إبداعي؟ ربما نميل الآن إلى القول: «لا» ونعلل ذلك بأن بعض أنواع التفكير الذُّهاني يمكن أن تكون جامدة جداً ومع ذلك فهي فريدة. وهذا بدوره يزودنا بدليل على معيار مرشح آخر هو:

١- انظر «شروط الابداعية» في طبعات هوارد إي. غروبر Haward E.Gruber، وغلين تيريل Glenn Terrell، وميشيل وورثايمر Michael Wartheimer، النهوج المعاصرة للتفكير الإبداعي (نيويورك: أثرتون Atherton، ١٩٦٢)، ص، ١-٣٠. وانظر كذلك آر. جي. شابيرو R.J.Shapiro، «مشكلة المعايير» في طبعة بي. إي. فيرنون P.E.Vernon، الإبداعية (بالتيمور Baltimore: نيجوين، ١٩٧٠)، ص٢٥٧-٦٩.

المرونة. والواقع، أننا، أثناء متابعتنا لتقصينا، سوف نستمر في اكتشاف معايير جديدة في سلبيات المعايير التي نستخدمها لرفض معايير مرشحة أخرى.

والواقع أن بعض علماء النفس يستخدمون «المرونة» كواحدة من معاييرهم القياسية للتفكير الإبداعي- جنباً إلى جنب مع الطلاقة والملاءمة. ويعنون بـ«الطلاقة» ثراء الفكر ووضوحه في سياق معين أو في إطار من المرجعية، أو اللغة أو فرع معرفي[1]. ويعنون بـ«المرونة» انتقال الفكر من إطار مرجعي إلى الإطار الذي يليه، بحيث يتم الحصول على توليدية أكبر وشمولية أوسع. ويعنون بـ«الملاءمة» منفعة التفكير أو قابليته للتطبيق، أو أساسه في الدليل الفعلي، أو احتمالية تعامله مع المواقف الإشكالية بنجاح.

إن ثالوث المعايير هذا يوحي بأن معياراً واحد ربما لايكون كافياً، وأنه لابد من الحاجة إلى أكثر من معيار واحد. ولكن كم معياراً؟ إن الجواب الذي يطرح عادة هو «نصاب من المعايير». وهكذا، مثلاً، يضع مؤرخو الفن مجموعة من المعايير يحدد بموجبها الرسم الباروكي أو النحت الباروكي. إذ ربما يضعون عشراً من هذه المعايير، ومن ثم يحددون عدداً كنصاب- وليكن أربعة معايير، بحيث إذا مالبّى رسم أو نحت أربعة معايير من أصل العشرة يُعَدُّ ذلك الرسم أو النحت باروكية. ولكن هذا لايستبعد احتمال وجود بعض القطع التي نصر على أنها باروكية. ولكن هذا لايستبعد احتمال وجود بعض القطع التي نصر على أنها باروكية حتى ولو لم تُلبّ سوى ثلاثة معايير أو معيارين أو معياراً واحداً ولكننا نفعل ذلك بشدة عالية لدرجة أنه ينبغي استخدام التصنيف

إن الإشارة إلى «الشدة» تجبرنا على تذكر أهمية المقاييس في مناشدة المعايير. إذ إن المقاييس، كما بينت سابقاً، تمثل درجة تلبية المعيار. وبالإشارة إلى المعيار المطابق، يكون لدى بعض الناس مقياساً عالياً من تلبية المعايير، في حين يكون لدى

١- انظر، على سبيل المثال، بحث الإبداعية في ريموند أس. نيكرسون Raymond S.Nickerson، ودافيد أن. بيركنز David N.Perkins، وإدوارد إي. سميث Edwrd E.Smith، «تعليم التفكير» (هيلزديل Hillsdale، أن. جي. N.J: إيرلباوم Erlbaum، ١٩٨٥)، ص، ٨٦-١٠٠.

بعضهم الآخر مقياساً منخفضاً. وهذا يعني أن معياراً ذا درجة عالية من الإشباع ربما يكون لدى بعض الناس مكافئاً لمعايير عدة ذات درجة منخفضة من الأشباع. وغالباً مانستخدم معايير الشدة البعدية لكي نقارن المعايير بعضها مع بعض.

كيف تستخدم المعايير في التفكير الإبداعي

تختلف مسألةُ ماإذا كانت المعايير تستخدم في التفكير الإبداعي اختلافاً تاماً عن مسألة المعايير التي نحدد بموجبها التفكير الإبداعي. وبما أن التفكير النقدي والتفكير الإبداعي يُعَدَّان هنا نمطين مثاليين وليس تعميمين تجريبيين، فلابد من أن نتمكن من التمييز فيما بينهما بطرق واضحة. وهكذا إذا ماحُدِّد التفكير النقدي حصراً بتفكير موجه بالمعايير، فإن التفكير الإبداعي ينبغي أن يوجه- هذا إذا وُجِّه أصلاً- بشيء مختلف تماماً.

ولابد لي من الاعتراف هنا أن التفكير النقدي والتفكير الإبداعي رغم كونهما نموذجين مثاليين، فهما ليسا حصريين بصورة متبادلة. ولنأخذ مسألة الحساسية للسياق. فكلا النموذجين يظهران هذه السمة؛ والفرق الوحيد هو أنه في حالة التفكير الإبداعي تكون هذه السمة سائدة، أما في حالة التفكير النقدي فتكون أقل أهمية رغم بقائها سمة جوهرية. أو ليس من المحتمل، إذاً، أن يكون التفكير النقدي والتفكير الإبداعي كلاهما موجهين بالمعايير، ولكن هذا الأمر يكون أكبر أهمية في التفكير النقدي منه في التفكير الإبداعي؟

وأعتقد أنه لابد من تقديم هذا التنازل بشرط هو- أن مايعد معياراً في التفكير النقدي يمكن أن يعمل بطريقة مختلفة (رغم بقائه عضواً في أسرة المعايير) عما يُعَدُّ معياراً في التفكير الإبداعي. فالمعيار في التفكير النقدي مفهوم منفرد يمكن إدراكه إدراكاً كاملاً أو بصورة جزئية أو لايدرك إطلاقاً. ويمكن لفقرة معينة أن تكون حقيقية بصورة كاملة أو جزئية أو لاتكون حقيقية أبداً. وفي الطرف الآخر من المفهوم ليس نقيضه، بل غيابه. أما في التفكير الإبداعي، من جهة أخرى، تنزع المعايير إلى أن تكون مؤلفة من أزواج ذات علاقة جدلية فيما بينها

أو من مجموعات حيث يكون فيها كل مفهوم ضد نقيضه، وحيث يساعد التوتر فيما بين هذه المفاهيم على خلق قوة شد سحرية تربط الأجزاء المختلفة للعمل المبتدع بعضها مع بعض.

وهكذا فإن مؤلفة الرواية ربما تأخذ وجهتها من مجموعة فئات متنافرة تؤدي تقاطعاتها إلى إعطاء شكلٍ للرواية أثناء تكشُّفها. ويمكن أن تكون هذه المجموعات أزواجاً مثل: الفن- والحياة أو الطبيعة- والفن أو الحياة- والموت أو الديمومة- والتغير أو الواحد- والمتعدد أو المظهر- والواقع أو الجزء- والكل أو السبب- والنتيجة. ربما أن العمل الفني يكون غالباً ميدان المعركة بين المفاهيم المتصارعة أساساً فإنه يكشف أن عدداً هائلاً من الناس الخارقين يجدون فيه غموضاً وجمالاً ساحراً.

لايعني هذا أن التفكير الإبداعي وحده من بين نوعي المعايير (اللذين يمكن تسميتهما بالمناجاة الذاتية والحوارية) هو الذي يتضمَّن النوع الحواري. فنأخذ، على سبيل المثال، قوانين مونرو سي. بيردسلي Monroe C. beardsley الثلاثة وهي، الوحدة، والتركيبة، والشدة[1]. فمن السهل جداً رؤية أن العلاقة بين الأول والثاني علاقة حوارية أما الشدة فهي مناجاة ذاتية. وعموماً أشك في أن المفهومات ذات العلاقة الحوارية فيما بينها تلعب دوراً في التفكير الإبداعي أكبر بكثير من الدور الذي تلعبه المعايير ذاتية النجوى. إن الأضداد المفهوماتية هي التي توحي للكاتبة، ليس الاتجاه الذي ينبغي أن تسير فيه فحسب، بل أيضاً أنواع الأحداث اللازمة، والشروح التي ينبغي توسيعها أو توضيحها، وأين ينبغي أن يكون الخطاب حاداً.

أعتقد أن الإجابة على سؤالٍ ماإذا كانت المعايير تستخدم في التفكير الإبداعي يجب أن تكون أن هذه المعايير هي في المعنى الأولي أزواج من المفاهيم المتنافرة التي تعزز الخيارات المتعلقة بالموضوعات أو الأحكام. وفي مفهوم ثانوي حيث تنخرط المعايير في التفكير الإبداعي، فإن الذي يلعب دوراً توجيهياً في العملية الابداعية

١- علم الجمال: إشكالات في فلسفة النقد(نيويورك: هاركورت بريس Harcourt Brace والعالم: ١٩٥٨)، ص، ٤٦٤-٦.

هي المفاهيم التي تكون أحياناً ذاتية النجوى كالشدة (أي المدى عالي الشدة/ منخفض الشدة). هناك أيضاً مفهوم ثالث يقوم فيه المعيار بتوجيه الإبداعية، ذلك هو المفهوم الذي تقوم فيه السمة الثالوثية أو السمة الكلية للموقف الابداعي بتوجيه الحركات المتعاقبة التي تؤلف عملية التفكير الإبداعي. في مثل هذا التفكير، تنتقل سمة العملية الشاملة إلى التعبير في المنتج المبتدع. فالشرطي السري، مثلاً، يكتشف الموقف الإشكالي، وإن الذي يوجه الحركات المتعاقبة التي سوف يتخذها الشرطي هو البنية الإجمالية لذلك الموقف. أما في حالة الروائي (الروائية) فإن الموقف الإشكالي غالباً مايُبتكر بدلاً من أن يكتشف، وهنا أيضاً تكون الطريقة التي يتشكل فيها الموقف- الطريقة التي تبرز فيها الحبكة، مثلاً، وتنتهي- هي العامل المتحكم في الطريقة التي يوزع فيها الروائي مفاتيح الألغاز، والمغويات، والأزمة المسدودة، وخطوط الأثر المضللة.

السمات الثالوثية بوصفها قيماً سياقية

الآن، نقول إن التفكير الإبداعي شكل من أشكال التقصّي، وأن التقصي ينغمس دائماً، أو يستتر في موقف. يقول لنا ديوي إن كل موقف فريد بمعنى أن له سمته الخاصة به، سمة لايمكن حصرها بكلمات رغم اختيارنا لأفضل الصفات أو الظروف التي نعرفها لتقريب هذه السمة[1]. يمكننا القول إن هذا الموقف «محزن» أو أن ذاك الموقف «مبهج» بيد أن هاتين الصفتين تعدان عبارتين عامتين في حين أن الموقفين خاصين وفرديتين بصورة عنيدة. فإن كان هذا الموقف مبهجاً، فهو مبهج بطريقته الخاصة جداً والتي لاتتطابق أبداً مع أية بهجة أخرى.

١- المنطق: نظرية التقصّي (نيويورك: هولت، ١٩٣٨)، ص٦٦. يطلق ديوي هنا على الموقف مصطلح «الكل السياقي» وفي صفحة ٦٨ يؤكد «أن أي موقف هو كل بفضل سمته الشاملة. . . إن السمة النوعية الشاملة ليست فقط هي تلك التي تربط كل المكوّنات في كلّ واحد، بل هي أيضاً فريدة لامثيل لها، إذ تشكل في كل موقف موقفاً فردياً غير قابل للانقسام وللاللمضاعفة. . . إن عالم الخبرة يُعَدُّ شرطاً مسبقاً لعالم الخطاب. إذ بدون وجوده المسيطر لن تكون هناك وسيلة لتحديد صلة أي فرق أو أية علاقة مخصصة، أو لتحديد وزنها أو تماسكها».

وهكذا فإن ديوي محق بقوله إن كل موقف متشرب بسمة ثالوثية، أو سمة كلية، وأن هذه السمة هي التي توجه التقصي إلى الموقف. ومايبنغي إضافته، على أية حال، هو أن السمة الكلية هي ماينشأ بفضل شبكة العلاقات التي تنبعث منها وتستقر عليها[1]. فضلاً عن أن مركَّب العلاقات هو معنى مركّب، لأنّ كل علاقة هي معنى، وهذا المعنى المركب، أو شبكة المعاني متطابق مع السمة الكلية للموقف.

إن البنية الكلية للموقف هي صورة من صور العلاقات. لكل علاقة معناها وسمتها الخاصتان بها، والصورة إجمالاً لها معناها وسمتها الفريدتان الخاصتان بها. إن المعاني الوصفية أو الصفات ذات المعاني هي مانعنيه بكلمة «القيم»، وهذا يوضح مانعنيه عندما نقول إن التفكير النقدي موجه بالمعايير، في حين أن القيم السياقية هي التي توجه التفكير الابداعي[2].

فهناك، إذن، قيم تكشف بعلاقات فردية، وهناك قيم تُكشف بصورة كلية للعلاقات في الموقف الإبداعي. وفيما بين هذين النوعين من القيم المجهرية والعيانية هناك قيم ذات حجم متوسط وتتمتع في ذلك بقدرة خاصة في ضبط اتجاه المحاكمة العقلية. وتكون هذه القيم القوية عادة نتاج أزواج ثنائية من المفاهيم المتنافرة أو المعزِّزة[3]. فمثلاً ربما تتعرض كاتبة أثناء تأليف كتاب إلى الصراع بين

١- المصدر السابق نفسه، ص، ٧٠.

٢- انظر، على سبيل المثال، تحليلات غريغور سيبا Gregor Sebba المتعمقة في طبعتي هيلين سيبا Hel-len Sebba وهندريكوس بويرز Hendrikus Boers، «الابداعية»: محاضرات لغريغورسيبا (أطلانطا Atlanta: مطبعة سكولارز Scholars، ١٩٨٧). لقد كتب الغشتاليون مثل كورت كوفكا Kurt Kof-ka، والغشتاليون النقديون مثل ردّولف أرنهايم Rudolf Arnheim أعمالاً مثمرة جداً في هذا الميدان. لقد ناقش دافيد بيركنز David Perkins نهجاً متوازناً للتفكير النقدي والتفكير الابداعي، في «خير عمل للعقل» (كمبردج، ماساشوسيتس: مطبعة جامعة هارفارد، ١٩٨١). قارن كذلك طبعة روبرت جي. ستيرنبرغ Robert J. Sternberg «طبيعة الابداعية» (مطبعة جامعة كمبردج، ١٩٨٨).

٣- لدى قيامي ببحث دور المفاهيم الثنائية كمعايير وجدت «تعليماً بطريقة سرد الحكاية» رائعاً ومفيداً جداً لكيران إيجان Kieran Egan: «بديل للتعليم والمنهاج في المدرسة الابتدائية» (شيكاغو: مطبعة جامعة شيكاغو، ١٩٨٦). يعد الكتاب نقاشاً قوياً لصالح استخدام الحكايات لتنظيم مضمون جميع فروع المعرفة المشمولة بالمناهج وعرضها.

الوحدة والتعدد بصورة شديدة. فهي، من جهة، تشعر بأنها مضطرة لأن تكون وفيّة للموضوع المعقد جداً والمتمايز الذي تعالجه، ومن جهة أخرى، تريد عرض فهمها له بأكثر طريقة تماسكا تقدر عليها. وهكذا فإن القيمة المتحكمة لديها هي صراع الوحدة- والتعدد. وأثناء سيرها في التأليف، يبدو واضحاً أنها تحقق تقدماً مجدداً في تقليص اللاتماسك وتحويله إلى تماسك، وتقليص اللاتساوق وتحويله إلى تساوق، وتحويل التفكك إلى وحدة. هذه أزواج ثنائية لاتتنافر فيها العلاقات، بل تتعزز. وهكذا فإن المفاهيم الثنائية تتمتع بتأثير مهيمن بدلالة الطريقة التي توجه علاقاتها الخاصة بموجبها المسار الجاري لإجراء المحاكمة العقلية الإبداعية.

إنني بتأكيدي دور المعايير الثنائية في التفكير الإبداعي، لم أقصد التأكيد بأن مثل هذا التفكير ليس حساساً للمعيار الفردي ذي المناجاة الذاتية. ومن الأمثلة على مثل هذا المعيار ذاتي النجوى في التفكير الإبداعي ربما يكون «الدلالة ذات المعنى» ولابد من فهم أنه في حالة المعايير الثنائية يكون المعياران كلاهما خياران حيّان (كالطبيعة والفن، على سبيل المثال)، في حين أنه في حالة المعيار الفردي كالحقيقة، والمعنى، والعدالة، يكون المعيار الإيجابي خياراً حياً، أما المعيار السلبي (كالباطل، والهراء، والظلم) فلايكون خياراً حياً بوجه عام لأنه نسخة من الفراغ والحرمان.

الإبداعية والحوار في مجتمع التقصي

إن مجتمع التقصي مجتمع تأملي منخرط في تفكير أعلى- رتبة. وهذا يعني أن تأملاته ليست مجرد ثرثرة أو أحاديث، بل هي حوارات منظمة منطقياً. إن كون هذه الحوارات ذات بنية منطقية، على أية حال، لايحول دون تقديمها مرحلة للأداء الإبداعي.

لنأخذ حنّة مثالاً. إنها تبدو عادة في المحاضرات التي تحضرها كمراقبة منفصلة عن الآخرين. إذ يؤثر المحاضرون فيها بمعرفتهم الواسعة بحيث نادراً ماتكلف نفسها أن تفكر بطرح سؤال حول مايقوله أي منهم ناهيك عن أن تعلق عليه أو تطرح فرضية. ولكنها الآن تحضر حلقة بحث تقوم فيها المعلمة بدور ميُسّر للحوار فقط رغم أنها تتوقف أحياناً لتحث أفراداً من الطلبة حول مايظنونه مُسَلَّماً

به في تعليقاتهم. والآن يشتد الحوار، وتتحقق حنّة أن هنالك جانباً آخر للقضية التي فهمتها سابقاً من وجهة نظر واحدة. ويزداد الحوار كثافة وسرعان ماتتبين حنّة أنه ربما يكون هناك جوانب عديدة، وليس جانباً واحداً أو جانبين. فتتكئ على كفيها ومرفقيها إلى الأمام مصغية باهتمام، وفجأة يصدر عنها تعليق يفاجئها هي ذاتها كما يفاجئ الآخرين. إنه لايحسم البحث الذي يسير بسلاسة نحو نهاية الفترة. بل ربما أحدث تعليقها إسهاماً هاماً، أو ربما قدم إسهاماً صغيراً. ولكن ماتأخذه حنّة معها وهي عائدة إلى البيت وماتنكب على التفكير فيه هو التعليق الذي طرحته، كيف كان يمكن أن يكون أفضل مما كان، بل ماأروع أن طرحت ذلك التعليق أساساً. لقد انجرفت في الحوار فتغلبت على صمتها وخجلها فنطقت. وكانت هي ذاتها التي تكلمت، وبصيغة المتكلم، ولم يفتها ملاحظة أن الآخرين كانوا يصغون إليهابذهول وهي تتكلم- إنها لتجربة تفجر النشوة في النفس لمن لم يخض مثلها من قبل. لقد أخبرتهم بأفكارها وجعلتهم يفكرون- هذا ماكان يدور في خلدها وهي ومرةً أخرى تستعيد ماقالته وتتذوق نكهته حتى وهي تلوم نفسها لأنها لم تجعل تعليقها أكثر وضوحاً وفعالية. أما فيما يتعلق بكيفية حدوث ذلك، فإن كل ماتعرفه هو أن- الموقف- سحب الكلام منها سحباً. لم يعلمها ماينبغي قوله، ولكنه خلق بيئة وجدت فيها أنه من المهم أن تقول ماقالته. ولكي تفعل ذلك كان عليها أن تعلم نفسها كيف تتكلم باعتبار ذلك كان أول مرةً.

إن مجتمع التقصي التأملي ينشئ ظروفاً تثير التفكير النقدي والإبداعي، ومثل هذا التفكير بدوره يعزز أهداف المجتمع وأعضاءه معاً. هذه مجموعة ظروف مختلفة تماماً عن الظروف الموجودة في الصف والتي تؤكد على التعلُّم والمعرفة- أي على اكتساب المعرفة الواسعة. ذلك لايعني أن المحاضرة هي أسلوب متخلف أو مهجور من أساليب التعليم. بل يمكن للمحاضرة أن تكون رائعة، ويمكن أن تكون عملاً فنياً، ويمكن أن تتعمق في موضوعها من وجهة نظرها المنفردة أكثر مما يتعمق بحث من وجهات نظر متعددة. ولكن إذا بلغ بها الأمر إلى حد الإفتان والأسر فإنها تحول مستمعيها إلى معجبين سلبيين بدلاً من جعلهم متقصّين فعالين. إذ غالباً ما

تُثبط الإبداعية بدلاً من تشجيعها، وهذا الأمر صحيح فيما يتعلق بالتفكير النقدي. إنه يستحوذ على وسائل الانتاج الذهني بدلاً من تحويلها إلى الطلبة لتمكينهم من أن يكونوا منتجين هم بأنفسهم. لم يعد ذلك محتملاً، إذ علينا أن نتحرك باتجاه اقتصاد أكاديمي مختلط.

إنني أستخدم استعارات اقتصادية متناوبة بين الابداع والترجمة من جهة وبين الانتاج والتبادل من جهة أخرى، لأن ذلك يبدو لي طريقة واقعية لفهم الآلاف من طرق طرح أساليب جديدة من التعبير أو وصف التعابير القديمة. إن أيَّ أسلوب من أساليب التفكير يأخذ من الأسلوب الآخر ويعطيه أثناء محاولتنا سكب أفكارنا في كلمات وتقطير الكلمات إلى أفكار. فإذا مانظر إلى الترجمة على أنها تبادل رمزي، وإذا كان الحوار هو نموذج التبادل الرمزي، يمكننا أن نفهم لماذا كل التفكير يُعَدُّ حوارياً، وتفاعلياً، وترجمياً. إن ترجمة مايُفكَّرُ به إلى كلام يقال، أو ترجمة الكلام إلى مايُفكَّر به لايختلف كلياً عن ترجمة نص من لغة إلى لغة أخرى أو صرف عملة لغة بعملة لغة أخرى.

يمكن رؤية أننا لانستطيع فصل الإبداع عن الترجمة على الفور في واقعة أن بنية المجاز- الذي أعني به كتلة جوهرية من الإبداع- والاستمتاع بهذا المجاز لايمكن فهمهما بمعزل عن الترجمة. فإذا ماتكلم امرؤ، كما يفعل غونيدولين بروكس Gwendolen Brooks، عن الحب واصفاً إياه بـ«قلب ذهبي» فإن علينا أن نتهيأ لترجمة لغة الألم إلى لغة ألوان ولغة الألوان إلى لغة معادن. إننا نكتشف أن ذلك لايمكن تحقيقه دون توليد مزيد من المجازات والاستعارات أثناء محاولتنا جَسْر الهوَّة التي تفصل كل نظام من خبرتنا عن النظام الآخر. ومع ذلك، عندما تُعلِّمُنا تجربتنا مع تَعَلّم لغات طبيعية جديدة، فإنه سيأتي وقت نتوقف فيه عن الانخراط في ترجمات آلية ونبدأ بالتفكير في كلتا اللغتين في آن واحد. وكذلك الأمر مع التفكير الإبداعي: إذ يأتي الزمن الذي نكف فيه عن محاولات بناء جسور عبر الوهاد التي تفصل أنظمة طبيعية بعضها عن بعض ونشرع في التفكير في تلك الأنظمة في آن واحد.

التفكير الإبداعي والإبداعية

لا أدعي أن التفكير الإبداعي هو كل الإبداعية. بل هو يمثل جانباً منها، رغم أنني، مرَّة أخرى، لست متأكداً من ماهية التفكير والإبداعية أو متى ينصرفان وتبدأ أشياء أخرى. ومع ذلك، أقترح أن التفكير هو نوع من معالجة التجربة، وتماماً كما أن معالج المعطيات لايكون على تماس مع مصادر المعطيات التي يعالجها، كذلك ربما لانكون نحن على تماس مع مصادر تجربتنا عندما نعالجها. يتضمن الحافز الإبداعي بوضوح امتدادات مستمرة للوصول إلى منابع تلك التجربة؛ وامتدادات مستمرة للوصول إلى اكتمالها وإنجازها. توجد جذور التجربة البشرية في الحياة الحيوانية وفي الطبيعة عموماً. وكلما هاجم بعض الناس تلك الجذور بعنف أكثر وحاولوا تدميرها، سعى الملتزمون بالإبداعية بحماس أكبر إلى العودة إلى الجذور مراراً وتكراراً من أجل استكمال تجربتهم. إن التردد المكوكي جيئة وذهاباً، والنسج والحياكة معاً- تلك الحركات هي حركات تفكير، ولكن ينبغي ألا نخلط بينها وبين ثراء التجربة البشرية ورونقها أو بينها وبين اللغز الذي نسميه الطبيعة التي يكون فيها للتجربة البشرية خلفيتها ومستقرها.

١٣- المعلمون والنصوص:

منابعُ التقصّي

ينبغي أن يكون المربون يقظين فيما يتعلق بحقائق عديدة أبرزها حقيقتان. إحداهما هي أنه من الصعب جداً تربية طلبة غير مهتمين؛ والثانية هي أنه دون توافر بعض الشروط المحببة فإنه من الصعب تربية الطلبة تربية جيدة حتى وإن كانوا مهتمين بالأمر.

أما الشروط، التي ألمح إليها فهي: ١- تعليم كفؤ، ٢- منهاج واف بالغرض و٣- تكوين مجتمع تَقَصٍّ. وسوف أتطرق باختصار في هذا الفصل إلى النقطتين الأولى والثانية محتفظاً بالنقطة الثالثة للفصل الرابع عشر.

ليست الشروط المطروحة هذه مستقلة كلياً بعضها عن بعض. إذ لايمكن إعداد معلمين في صفوف ليست هي مجتمعات تقص. ولايمكن أن يكون هدف مثل هؤلاء المعلمين أن يكونوا قادرين على العمل دون مواد منهاج البتَّة، أو بدون مجتمعات تأملية.

إن التأهيل المهني للمعلم ربما يتضمن قاعدة واسعة من المعرفة ولكن ينبغي أن تعد هذه المعرفة احتياطاً وليس مضموناً يتصدق به المعلمون على الطلبة. ينبغي أن يتطلب التأهيل الحِرفي القدرة على تنسيق الشروط الثلاثة المقتبسة أعلاه لتعزيز نمو المحاكمة المنطقية والمحاكمة العقلية لدى الطلبة. وهذا ماقُصد به بوضوح عندما قيل إن على المعلمين أن يكونوا «ميُسِّرين» فعّالين. إذ إن مايميز المهنيين، إضافة إلى مالديهم من قاعدة معرفية سليمة، قدرتهم على تنسيق الأنشطة المتنوعة والمعقدة جداً، وأن يكون لديهم حس وفهم جيدين- أي لابد أن يتمتعوا بالمعقولية والحصافة- يظهرونهما وهم منغمسون في عملهم. لم يعد ينظر إلى المعلمين بوصفهم مجرد مدرسين بل هم بحاجة إلى مهارات منظماتية تستطيع استخراج مهارات الآخرين وإظهارها. فلايجوز لمن يُعدُّون معلمي المستقبل أن يتغاضوا عن هذه المتطلبات.

صوت النص:

لقد اقترحت سوزان دي كاستيل Suzanne de Castell في مقالة لها بعيدة المدى حول انحطاط فلسفة التربية تفسيراً «لتلك الظاهرة هو فشل فلسفة التربية «في أن تنعكس بكفاءة على الأساس المادي لإنتاجها كنص مكتوب» وتتابع قائلة:

«لقد فَشلَتْ في التعرف على الطرق التي يكون فيها لاستخدام اللغة المكتوبة من أجل التأمل، في مقابل الأهداف الوثائقية، آثار «تشكيلية» متميزة على سمة التأمل ذاته، الذي يقوم بدوره بتشكيل أهداف الدراسة الممكنة وتحديد مداها. يغدو هذا الإهمال محرجاً بصورة متزايدة كلما حاول فلاسفة التربية أكثر استخلاص نظرية تربوية من الممارسات الفعلية للمعلمين»[1].

١- «حول الكتابة في النظرية والممارسة»، صحيفة فلسفة التربية ٢٣: ١ (١٩٨٩)، ٣٩.

لقد أبرزت سوزان، باعتمادها الكبير على عمل إيريك هافيلوك Eric Havelock، الأثر المعرفي القوي لابتكار تقنية الكتابة. إن تحول العقل من عالم هوميروس إلى عالم أفلاطون يعد انتقالاً من العمل الملموس للخصوصيات التفصيلية إلى مملكة الأفكار العامة المجردة. فقد استعيض عن حادثات المكان والزمان والظرف بما هو مطلق ودائم وشامل ولازم. ينبغي عزل كل شيء عن أرضيته في الحكاية الكبرى وتحديد معالمه هو بحد ذاته. فبدلاً من «فَعَلَ أغاميمنون Agamemnon العادلُ كذا وكذا» فإنا نحصل على «العدالة هي كذا وكذا». كما استعيض عن وصف السلوك المندمج في السرد والمنشأ بالسرد، بالمعرفة المجردة. فالأفعال استعيض عنها بالمعارف، وحلت النظرية محل الممارسة. تقول دي كاستيل إن محاولة فلاسفة التربية «إضفاء مفاهيم على أنشطة المهنيين الملموسة المتعددة بدلالة مجموعة نظامية موحدة من مبادئ الممارسة النظرية العامة»[1] ربما لاتستطيع النجاح:

«طالما أن تصورنا للنظرية العملية يظل محدوداً بالصيغ التقليدية، وكتابتنا فيها محصورة في خطابات معرفية قانونية، وطالما أن سلطة الكتابة هذه وامتيازاتها تظل من الناحية المؤسساتية حقاً «للمفكرين» وليس للمارسين، فإننا نضمن لأنفسنا خطاباً متكرراً باستمرار لاينقطع حول «المشكلة» النظرية المتعلقة بالنظرية والممارسة، وهي مشكلة يمكن حلها على الفور «عملياً» ولكن ينبغي أن نعترف أن الاحتفاظ بها يخدم مصالح «الانتاجية العائدة للعلماء» مهما كان التقدم الذي تحققه للمارسة التربوية قليلاً»[2].

إن مضامين الانتقال من مملكة هوميروس إلى مملكة أفلاطون، ومن ميدان الكلام إلى ميدان الكتابة، قد عولج من قبل علماء عديدين غير دي كاسيل وهافيلوك، ولكني لا أعرف أحداً حاول أن يظهر التضمينات المثبطة لفلسفة التربية مثل دي كاسيل. ومع ذلك أتساءل ألم توضع ملاحظاتها القاسية في غير محلها؟

١- المصدر السالق نفسه، ص٤٠.

٢ - المصدر السابق نفسه، ص، ٤٨

يبدو لي أن تعليقهاتها اللاذعة لم تصوب إلى فلاسفة التربية بقدر ما هي تستهدف مطوري المناهج. ولطالما أن الكتب المقررة هي ما هي عليه فإن مدارس التربية سوف تُعدُّ المعلمين بطريقة لا يكون فيها سوى القليل من البدائل لاستخدام مثل هذه النصوص. وفي مثل هذه الظروف لا أستطيع أن أتبين أهمية إنشغال الفلاسفة بإيجاد نظرية الممارسة طالما أن أول ما ينبغي فعله هو تغيير طبيعة النص.

يحسن المبتدئون (سواء أكانوا أطفالاً أم كباراً) إذ يبدؤن بـ«فَعَلَ أغاميمنون العادل كذا وكذا» بدلاً من أن يبدؤوا بـ«العدالة هي كذا وكذا». وأعتقد أنه من الأفضل أن يبدؤوا السرد بصيغة المتكلم بدلاً من صيغة الغائب سواء صيغة المتكم المفرد أم صيغة المتكلم الجمع. لسنا بحاجة إلى تقديم تنازلات كبيرة للفرضية القائلة إن تطور الطفل يلخص الصور الذهنية لكي يقبل، من وجهة النظر التربوية، حقيقة أن الكلام يسبق الكتابة وأن الصيغة السردية تسبق الصيغة التفسيرية.

في حالة صوت النص - سواء كان في صيغة المتكم أو في صيغة الغائب - فإن الاتجاه الذي ينبغي السير فيه ليس واضحاً الآن، فصوت الغائب، يعد لدى الطفل صوتاً آتياً من علٍ، الصوت القادم من الخارج وليس الصوت الصادر من الداخل. إنه صوت البصير، العليم، صوت الآخر الكلي العاقل. إنه الهدف، إنه الصوت السلطوي، الصوت الشرعي. إن ما يقوله هو ما يقوله «هو» أو «عنه» أو «هم»؛ ما يقال دون تحديد ماهية القائل، ما يقوله امرؤ أو أفراد أو أي شخص ما. إنه يمتلك منظور عين الله للزمان فيتمكن من معرفة الماضي والحاضر بحيث ينال الثقة الكاملة عندما يبدأ قائلاً: «كان ذات يوم» فكل شيء، بالنسبة لهذا الصوت الأبُولّي الصافي الهادئ، منظم وكل شيء في محله. فما يرويه هو ما كان ينبغي أن يكون، وهو ما كان في صميم طبيعة الأشياء، ويؤلّه أحياناً، وغير قابل للتحدي أبداً.

أما صوت المتكلم، من جهة أخرى، هو الصوت المنبعث من الداخل، فإن كان صوت الآخر «هو الصوت الشرعي الأول، فإن الصوت المنبعث من الداخل يبدو ولأول وهلة أنه غير شرعي؛ وإن كان صوت الآخر «هو في البداية صوت المؤسسة فإن الصوت الصادر من الداخل هو صوت الفرد المنشق.

إذا ما كنا سنؤلف نصاً بصيغة سردية فإن علينا الاختيار بين ديك Dick وجان Jane أو بين «أنا» و«نحن»، بين الغائب والمتكلم. يبدو لي أننا نُحسِنُ لو نبدأ بصيغة المتكلم ثم ننتقل إلى صيغة الغائب قبيل الانتقال من الصيغة السردية إلى الصيغة التوضيحية. إن بداية ما يصطلح عليه بياجيه بـ «المرحلة الرسمية تكون قريبةمن زمن الانتقال من السرد بصيغة المتكلم إلى السرد بصيغة الغائب».

بما أن النص العادي هو تتابع منظم لمادة مصنوعة مسبقاً مُبَسَّطةمن حيث المفهوم والأسلوب لجعلها مقبولة للقراء المبتدئين فإنه ينتزع من القراء اهتمامهم بدلاً من أن يشحنهم بالطاقة. أما الحكاية، من جهة أخرى، فتستطيع إحياء الموضوع[1].

الحكايات: بوابات الفهم

«إبدؤوا إذن بالرومانسية والمغامرة» هكذا ينصحنا وايتهيد Whitehead. «ابدؤوا بالسرد» هكذا ينصحناغادامير ريكوير Gadamer Ricoeur والدائرة التأويلية. «ابدؤوا بالحكاية» هكذا يقول لنا كيران إيجان Kieran Egan[2]. ولكننا نتردد: ليس لأن لدينا شيئاً ما ضد القصص، إننا نحبها. ،ولكننا نقول هناك وقتٌ للحكايات، وهناك وقت لأمور أخرى، مثل التعلم الجاد، والدراسة الجادة والتقصي الجاد. وعندما يكون الوقت وقتَ حكايات فإن لدينا الأدب، والأدب، كما نعلم، مليء بالأمور الرائعة المدهشة كالقيم والمعاني والمثل، ويشكل لدينا ردود فعل رائعة كالمشاعر والعواطف وجميع تلك الأمور الجيدة. إن الأدب لا يحوي معلومات قاسية حقاً - إنه لا شيء سوى خيال امرئ ما. لا يحوي حقائق، والحقائق هي التي تشكل المعرفة والمعرفة هي التي ترسل أطفالنا إلى المدرسة من أجل أن يكتسبوها.

١- انظر كيران إيجان Kieran Egan، «النصف الآخر من الطفل»، التفكير، صحيفة الفلسفة للأطفال ١:٧ (بلا تاريخ)، ٢-٥.

٢- قارن، كيزان إيجان، التعليم كسرد حكايات (شيكاغو: مطبعة جامعة شيكاغو، ١٩٨٥)، وقارن كذلك جيروم برونر Jerome Bruner، «السرد وأساليب الفكر التمثيلية» في طبعة إليون إيزنر Elliot Eisner، تعلُّم وتعليم طرق المعرفة (شيكاغو: مطبعة جامعة شيكاغو، ١٩٨٥)، ص: ٩٧-١١٥.

وهكذا نستمر في بناء نصوص نعتقد أنها سوف تكشف للطلبة حقيقة واقعية ولهذا نعتقد أننا بحاجة إلى الأسلوب التفسيري: الذي يكشف لعقل القارئ ما هو موجود.

إن صورة الحقيقة التي نريد لأطفالنا اكتسابها لا تستغرق في الواقع تفكيراً كثيراً، بل تستغرق دراسة. إنه الطالب المجد، وليس الطالب الفضولي* هو الذي سيكافأ بمشهد الأشياء على حقيقتها. ونتيجة لذلك، فهل من عجب أن يجلس الأطفال مشلولين أمام التلفاز يدرسونه باهتمام بالغ وكأنهم يريدون استنزاف كل المعاني منه؟ من الواضح أن الأطفال قد وقعوا في فخ معلومات النص البغيضة وتسلية التلفاز الخالية من المعلومات.

نود أن يُعتَقَد أن أسبابنا لتفضيل العرض التفسيري على السرد هي أسباب معرفية بحتة، ينبغي أن نُعَلِّمَ الأطفال الحقيقة عن العالم، والعرض التفسيري، هو أكثر الوسائل موثوقية. ينبغي أن يُعَلَّموا الحقيقة لأنه لا بد من إعدادهم لمواجهة العالم كما هو بالفعل، وليس بصورة كاتب خيالي.

وهكذا ما ينجم، رويداً رويداً، هو أن لدينا أسباباً أخلاقية، بدلاً من الأسباب المعرفية، لتفضيل العرض التفسيري. فالعرض التفسيري متزن، أما السرد فيحدث نشوة عاطفية. العرض معزول وموضوعي، أما السرد فجذاب ومغوٍ. العرض يدرب العقل، أما السرد فيدرب فقط المشاعر، الخيال.

إن الأدب يزوّد الإنسان الطاهر في داخلنا بأكثر من عوالم أخرى نقيم فيها، إنه يوحي لنا بأساليب عيش وأساليب تفكير أخرى حول العالم الذي نسكن فيه – بأساليب ربما تكون متناقضة مع آداب المجتمع والفطرة السليمة. يزوّدنا الأدب بنماذج من التفكير، والمشاعر، والتصرف نخشى أن تكون مغوية لعقل الطفل البريء ولقد أصاب فرويد Freud الهدف عندما أطلق على هذه المسألة مصطلح الصراع بين مبدأ الواقعية ومبدأ اللذة.

فهل أنا مخطئ في ادعائي أن مطوري المناهج غير مكترثين، أو معارضين للاستخدام النصي للسرد، حيث يكون الهدف هو تقوية التفكير؟ أقدم دليلاً

* المقصود بالفضولي، المحب للبحث والتحقيق. (المترجم)

الكتاب السنوي لعام ١٩٨٩ الصادر عن جمعية مراقبة المناهج وتطويرها، «نحو منهاج تفكير: بحث معرفي جارٍ[1]. نجد هنا بعض أكثر الممارسين تقدماً في مجال العلم المعرفي يعالجون موضوع تعزيز التفكير في النصوص التربوية. الكثير مما قيل مثير، ولو أنه فقط أثبت في النهاية صحة ما كان يقوله مطوروا المناهج الخارجون على المألوف (مثلاً، فيما يتعلق بدور المجتمع، والتدرب المعرفي) منذ سنوات. ولكن هناك ما لم يتحدث عنه الكتاب. إذ صمت المؤلفون عن الدور الذي تعلبه النصوص في تعزيز (أو عدم تعزيز) التفكير. لماذا؟ بسبب افتراضهم البارز بأن العرض التفسيري والسرد هما على ما يبدو جنسان مختلفان كلياً ويخدمان غايات مختلفة. فللأغراض التعليمية نستخدم النثر العرضي التفسيري ولأغراض التسلية والمتعة نستخدم السرد، كالحكايات. إن الحكاية التي تخدم كنص لا تُصَدَّق؛ وإذا ما سُئل المؤلفون كيف يعلمون ذلك فلسوف يشيرون بلا شك إلى الأدب السردي أو الدرامي الموجود ويطلبون أن تريهم أي شيء يمكن أن يصلح كنص مدرسي ابتدائي ناجح في فرع من فروع المعرفة.

إن الذي لم يروه هو أن جنس النص القصصي هو قيد الابتكار. وإلى أن يتم ابتكاره فإنه يصلح لأن يخدم كنموذج لبناء النصوص المثبتة. من الأمثلة التي ابتكرت والتي تصلح لتخدم كنموذج هي الروايات التي هي في الوقت ذاته كتب قراءة ضمن منهاج الفلسفة لبرامج الأطفال. أما احتمال ألاّ تكون أدباً خالصاً فهذا يصب في صالح الاعتراض على الأدب لأن الأدب بحد ذاته ليس هو الجنس الذي تنتمي إليه هذه الروايات.

من أجل التفكير الأعلى رتبة، فإننا نحتاج نصوصاً تجسد العقلانية والإبداعية وبالتالي تصوغهما معاً. لقد تبينت قبل قليل أن العقلانية تعرف بنفسها بصوت الغائب، في حين أن التي تعرف بنفسها بصوت المتكلم هي الإبداعية. وقلت إن الإبداعية تنزع إلى أن تكون مستجيبة إلى ما هو موجود بالفعل. (وهذا صحيح حتى

---

١ - تحرير لوين بي. ريزنك Louren B. Resnik وليوبولد إي كلوبفر Leopold E. Klopfer (جمعية مراقبة المناهج، وتطويرها، ١٩٨٩).

عندما تكون الإبداعية شاملة وعندما تتوق إلى صوت العقلانية المنعش. في تلك الحالات تكون العقلانية مستجيبة وإبداعية. يتضمن التفكير الأعلى - رتبة تردداً مكوكياً، وحواراً مستمراً، بين العقلانية والإبداعية. ومع ذلك، فإنه في المواقف النموذجية التي يحدث فيها التفكير، تسعى العقلانية إلى إغلاق نفسها في مناجاة ذاتية، وتسعى الإبداعية إلى كشف نفسها في حوار. العقلانية تستدعي المعايير من علٍ، أما الإبداعية فتستدعي البدهيات من الأسفل. ومع ذلك يمكن رؤية كل حركة فكر متعاونة مع الأخرى ومكملة لها. وببساطة تعد المناجاة الذاتية والحوار، والعقلانية والإبداعية، اللحمةَ والسدى لنسيج التفكير.

السرد بوصفه صورة لعملية التفكير

لا بد للنص الذي يطلق عملية التفكير أن يكون هو بحد ذاته نموذجاً لعملية التفكير لقد حصل لدى المربين، بطريقة أو بأخرى، تصوّر بأن النمذجة، التي يتفقون على أنها هامة، مقيدة بنمذجة المعلم للطلبة أو بنمذجة المدرب للمعلم. إن فكرة كون النص نموذجاً أو صورة كانت لدى العديد من المربين فكرة خارجة عن الموضوع وشاذة. ولكن كيف يمكن أن يكون هناك شيء آخر أقرب إلى الموضوع؟ فإذا ما كنا نريد الأطفال، أو الطلبة من أي عمر، أن يشكلوا مجتمع تقصٍّ، لا بد أن نطلعهم على مجتمع تقصٍ وندعمهم يفحصون كيف يعمل، لأن ذلك سيساعدهم على تشكيل مجتمع تقصٍّ لهم. سأسمي هذا النموذج «مجتمع التقصي الخيالي» في مقابل مجتمع التقصي الواقعي الذي يظهر في غرفة الصف.

ما هي الخصائص المراد لمجتمع التقصي الخيالي أن يتصف بها؟ سأدرج فيما يلي بعض هذه الخصائص دون أن أحاول عند هذه النقطة، التمييز بين ما أَعُدُّها خصائص جوهرية، وما أعَدُّها خصائص مساعدة:

(١) المقبولية الأدبية: لا بد أن تكون الصفة الأدبية للنص مقبولة؛ وينبغي أن يكون النص عملاً مهنياً مُرْضياً إن لم يكن عملاً فنياً مرضياً. ولا ينبغي هذا القول بأنه من غير المعقول التطلع إلى وقت يرى فيه كبار الكتّاب مسألة تأليف كتب نصوص للأطفال مسألة تحدٍّ. ولكن لا بد لنا أولاً من خلق السوق الذي يحفز على القيام بذلك.

(٢) المقبولية النفسية: لا بد للنصوص أن تكون، بدلالة التطور الاجتماعي، ملائمة لعمر الطفل الذي تخاطبه دون أن تكون هابطة عى المستوى الفكري. إننا نعلم، من نجاح الفلسفة للأطفال أن الأطفال الصغار يجدون جاذبيته في الأفكار المعقدة مثل: الحقيقي، والمنصف، والطيب، والمصيب، والأقنوم.

(٣) المقبولية الفكرية: ربما كان ظلماً مقارنة الفلسفة بفروع المعرفة الأخرى. فللفلسفة ميزة بارزة جداً: إن مصطلحاتها المفتاحية (كتلك التي ذكرناها آنفاً) هي مصطلحات مألوفة لدى الأطفال وتُعدُّ جزءاً من كلامهم اليومي. بيد أن المفاهيم المألوفة ليست جوهرية، والأهم من ذلك هو القدرة على طرح جوانب من فرع المعرفة بطرق تجعل الأطفال يجدون فيها إشكالية وسحراً. أما التصور بأن نصوص الأطفال يجب أن تكون واضحة ولا إشكالية فيعد من أكثر التصورات إيذاءاً وتضليلاً في التربية كلها. قليل من الأطفل يحبون الخداع الذهني لافتقاره إلى عنصر التحفيز، في حين أن غالبيتهم يحبون الحكايات لأنها ألغاز يرغبون في الدخول إليها، وأسرار يودون لو يستطيعون المشاركة فيها. إذن، يمكن لإشكالية النص أن تكون ضمن الخط القصصي الإجمالي، وفي صميم طبيعة السرد. فيمكن للنص الحواري، على سبيل المثال، أن يحتوي على غموض، وتلميحات، وسخرية، وصفات أخرى عديدة يفتقر إليها النص التفسيري النثري في مختلف الكتب المقررة، ولكن الأطفال سوف ينعمون النظر في ذلك النص لاعتصار المعنى واستخراجه.

غني عن القول إن هذه الشروط الثلاثة، هي الحد الأدنى، ولكنها مع ذلك بحاجة إلى أن توضح بعناية، فعلى سبيل المثال، لا بد من تصوير الشخصيات الخيالية تصويراً كافياً للطلبة الذين يرغبون في التعرف عليها، ومع ذلك ينبغي أن تكون هذه الشخصيات مجردة وعامة بصورة كافية بحيث يشعر الطلبة أنهم قريبون منها رغم وجودهم في أرضية مختلفة اختلافاً كبيراً.

عندما يتخذ النص شكل الرواية، يغدو من الممكن عرض الحوارات التي تحذف فيها عموماً العناصر السياقية للزمان والمكان والظرف، ويمكن ؤية المجادلات المتنافسة في نقائها المثالي أو شموليتها، تماماً كما تركز الشخصيات الكرتونية الانتباه على حوار الأطفال، بفضل تجنب شروحات الظروف البيئية (أو شروحات الكبار).

وعندئذ تتنحّى المغايرات الثقافية والتاريخية ونُترك للصور المصغرة التي تحركنا في اتجاه فلسفة الطفولة. من بين الكتّاب المعاصرين، لم ير أحد بوضوح أكثر من ميشيل ولزر Michael Walzer أهمية ما يسميه «المحادثات المنشأة، أو المصممة» لتوجيه تأملات حقيقية بين المواطنين، رغم أنه ما زال يفكرُ في انشغال الفلاسفة في «حديث البشر» الجاري أكثر مما يفكر في الاستعاضة عن النصوص الثانوية الموجودة بصيغ سردية أصيلة كما هو الحال في الفلسفة لمنهاج الأطفال[1].

من أكثر ميزات النص الحواري جدارة بالملاحظة هي أن القراء ليسوا ملزمين بالتشبث بادعاءات المؤلف للحقيقة، كما يفعلون في حالة النص الثانوي. وهكذا يلغي الحوار الميزة المعرفية؛ إنه يلغي الامتياز المعرفي ويُصر على مساواة الفرص المعرفية. فالادعاءات ينبغي أن تدعم بالمناقشة؛ وإلا رُفضت. كما تُحيِّد قوة الكاتب الشبيهة بالقوة الإلهية، ويمكن أن يحكم على التعليلات لذاتها.

ما زالت هناك سمة من سمات النص الحواري تسهم في تفوقه بوصفه أداة تعليمية: هي ما يسميها الباتيسونيون Batesons قدرتها على التعامل مع جانب من جوانب العملية الذهنية الذي يُمثّلُ فيه التفاعلُ الموضوعَ بصورة مثالية[2].

يطلق الباتيسونيون على مثل هذه المحادثة مصطلح «الحوار البعدي». فمثلاً، يمكن أن يكون فرقاء الحوار يتحدثون عن سيكولوجية الرباط المزدوج التي يعرّفونها بأنها «تواصل في سياق علاقة هامّة عاطفياً فيها تتناقض غير معترف به بين الرسائل على مستويات منطقية مختلفة»[3] وفي الوقت نفسه يظهرون الرباط المزوج

١- انظر ميشيل وولزر، «نقد المحادثة الفلسفية»، المنبر الفلسفي ٢١: ١-٢ (خريف - وشتاء ١٩٨٩-٩٠)، ١٨٢-٩٦. قارن كذلك بروس أكيرمان Bruce Ackerman، «العدالة الاجتماعية في الدولة الليبرالية» (نيوهافن New Haven، كونيكتيكوت Connecticut: مطبعة جامعةييل Yale، ١٩٨٠)، ص، ٢٤. يسعى أكيرمان إلى بيان القيود الداخلية التي ينبي أن تحكم المحادثة التي تجري بين الأحرار، في مقابل مقاربة هابيرماس Habermas التي، كما يلاحظ وولزر، تهدف إلى تناغم تواصلي يقرر فيه تعميم الاهتمامات والمصالح سلفاً كي تُستبعد كل مُساومة وتسوية.

٢- غريغوري باتيسون وماري كاثرين باتيسون، خوف الملائكة: نحو نظرية معرفة للمقدس (نيويورك: دتون Dutton، ١٩٨٧) ص، ٢١٠.

٣- المصدر السابق نفسه، ص، ٢٠٧.

وهم يتحدثون عنه. يمكن أن نجد أمثلة أخرى في روايات الفلسفة للأطفال، حيث نشرح المفاهيم أو العلاقات المطروحة للبحث من قبل الشخصيات الخيالية عندما تعرض الشخصيات تلك العلاقات أو تطبق تلك المفاهيم على ممارستها الخاصة بها. وربما كان من أشهر مثال هو «دفاع أفلاطون» الذي يدافع فيه سقراط عن أسلوبه ومبادئه أمام هيئة المحلفين الآثينين ثم حكم عليه بالموت من قبل الهيئة التي رفضت مناقشاته. وبالمقابل، فإن الحوارات الأفلاطونية اللاحقة لا تفتقر إلى نوع من العمل أو الحبكة فحسب، بل تفتقر بالضبط إلى نوع من الحبكة تصور الجدل (الديالكتيك) وتتحرك نحو قرار في مجال العمل يكون تظيراً للقرار الذي يجري اتخاذه في مجال البحث.

في الرواية الحوارية المثالية، يمكن الانخراط في بحث فلسفي، كالأمانة، مثلاً من قبل شخصيات يمكن أن تعرض في سلوكها الوفاءأو الخيانة؛ ويمكن موازنة حوار تبادلي بفضل حبكة يصور فيها الحوار الأحادي الجانب والحوار المتبادل بوضوح في سلوك الشخصيات. إن مثل هذه المعالجة تحدث الأثر الأعلى في المتعلم لأنها تحقق معادلة معرفية - عاطفية كاملة.

ثلاثة أنماط من النمذجة

عندما نراقب الأطفال المنغمسين في تفكير أعلى رتبة، فربما نحاول تعليل ذلك بافتراض أن الأطفال ربما ينخرطون عادة أو بصورة طبيعية في مثل هذا التفكير إذا لم تحبطهم ظروف معاكسة. لقد ذهب البعض إلى حد الإدعاء بأن الأطفال «فلاسفة طبيعيون». فإذ ما أُقيمت لهم بيئة حرة وسليمة، فلسوف تراهم ينخرطون بصورة طبيعية في التفكير الأعلى - رتبة. إن نماذج من مثل هذا التفكير ليست مطلوبة. وأشك بوجود دليل يدعم هذا الإدعاء.

وبالتالي، سوف نُدفع إلى النظر في الفرضية البديلة، وهي أن النمذجة ضرورية لاستخراج التفكير الأعلى - رتبة من الأطفال، وأظن أن لهذا الإدعاء ميزة أكبر، ولكن من الضروري التعرف على عدد من أنواع النمذجة المختلفة:

(١) **طلبة آخرون كنماذج**. في مجتمع تقصٍّ، سوف يستخدم الأطفال سلوك أطفال آخرين كنموذج لسلوكهم. إذ يُرى سلوك كل طفل مثالاً. فإذا ما كان أحد الأطفال صامتاً، ربما يغدو الآخرون صامتين مثله. وإذا ما سأل طفل سؤالاً، ربما يحذو الآخرون حذوه. فتغدو هذه السلوكيات ممارسة عادية ضمن المجتمع. أما ممارسة توجيه الأسئلة بعضهم لبعض لمعرفة الأسباب أو لتقديم أمثلة مضادة، فإنها تتطور عندما تكون مبادرة أحد الطلبة سبباً لدفع الطلبة الآخرين كي يسلكوا مثله.

(٢) **النصّ كنموذج**. يمكن للنص، كما لاحظنا سابقاً في هذا الفصل، أن يصور طلبة منخرطين في تفكير أعلى - رتبة، كما يمكن أن يوضح الحركات المنطقية أو المفهومية التي تقوم بها شخصيات النص الخيالية، الأمر الذي يسفر عن أن يتخذ الطلبة الحقيقيون الأحياء سلوك هذه الشخصيات الخيالية نموذجاً لسلوكهم.

(٣) **المعلم كنموذج**. يجب الحذر من أن نعزو كل النمذجة للتفكير الأعلى - رتبة إلى المعلم، كما لو أن الطالب حصان كالحصان هانس الذكي الذي يستطيع التقاط التلميحات التي لا تدرك من مدرسه. صحيح أن المعلم يقوم بوظيفة النموذج، ولكن ليس نموذجاً لإجراءات المحاكمة المنطقية. وليس المعلم نموذجاً لمفكر متحرر من طغيان الإجابات الخاطئة والإجابات الصحيحة. بل أعتقد أن المعلم يُعَدُّ نموذجاً لشخص يتجاوز الإجابات الخاطئة والصحيحة بدلاً من أن يرفضها بمعنى أن يهتم بعملية التقصي أكثر من اهتمامه بالجواب الذي ربما يكون صحيحاً أو خطأً في وقت معين. ويبدو لي أن سلوك مثل هذا المعلم هو الذي يتعلق به الطلبة ويستمتعون به، لأنه يتميز بالوحدة المتكاملة التي سرعان ما يستحسنها الطلبة.

من التهور تحرير الأطفال من النماذج في محاولة للتأكيد بأن تفكيرهم منبثق عنهم ذاتياً بصورة كلية. فهم بحاجة إلى أكثر ما يستطيعون الحصول عليه من نماذج. إن الذي يساعدهم هو أن يُحاطوا بنماذج قادرة على تثمين عملية التقصي أكثر من أي تبادل حواري خاص. وعندئذ سوف نجد الطلبة وقد تخلوا عن أنانيتهم وأطلقوا أنفسهم للتفكير الأعلى - رتبة، تماماً كما يفقد المصارعون اهتمامهم المسبق بأدوارهم الخاصة في اللعبة ويسلمون أنفسهم إلى اللعبة ذاتها.

النصّ كنظام مفاهيم وخلفية منتظمة

عندما يصل الأمر إلى فهم كيفية تنظيم المعلومات تنظيماً فعالاً تبرز أمامنا وسيلتان: المفهوم والخلفية المنظمة. تمثل هاتان الوسيلتان، من ناحية، التمييز القديم بين ما هو آلي وما هو عضوي، وربما توضحان كذلك الاقتراح الحديث بأن الطبيعة كلها مبنية إما كما تُبنى أحجية الصور المتقطّعة أو كالموجة. فالمفهوم يمكن أن يفهم كفكرة لدينا عن فئة من الأشياء تشترك فيما بينها بسمة أو أكثر؛ أو كفكرة لدينا عن أسرة من الأشياء يشترك بعض أفرادها بسمات معينة، ولكن ليس بالضرورة أن يشترك جميع أفرادها بسمة معينة. وبفضل تنظيم المبادئ المُجَسَّدَة بفئة أو أسرة، نستطيع أن ننشئ مفاهيم نجمع بوساطتها المعلومات في مجال معرفي معين ونجعلها طيّعة. أما بدون تنظيم المبادئ، فيظل المجال المعرفي مجرد مجموعة من المعطيات. ويبدو كمائدة مؤتمر بعد جلسة عمل حافلة، مكتظة بالكؤوس والكتب والأوراق ونفاضات السجائر والمؤشرات السحرية: باختصار، في حالة فوضى، ولكنها فوضى نستطيع إضفاء مفهوم عليها عن طريق تقسيمها إلى مجموعات.

أما الخلفية المنظمة، من جهة ثانية، في ليست تجميعياً سكونياً، أو تكتيلاً آلياً. إنها عضوية وحركية: إنها تتحرك، وتنزلق، وتتكشّف، وتحلّق وتنقض، وتحط وتستقر. ومن الأمثلة، موجة المحيط، والطائر المحلق، والكتاب، والفيلم السينمائي، وسيرة أمة، وتاريخ حياة شخص. فهي، بمعنى من المعاني، وصف وعرض يتوجه إلى قدرتنا على التقاط ما وصف بصيغة مفاهيم، في حين يتوجه السرد إلى قدرتنا على فهم الحركة والنمو. فالسرد الذي يستخدم الخلفيات المنظمة يُعَدُّ دفعياً، متحركاً نحو الأمام. إنه تقصٌّ بالاتجاه يتحرك إلى الأمام كالقارب الشراعي الذي يتقدم متعرجاً مع الريح.

يُعدُّ النص الثانوي التقليدي نموذجاً للتنظيم المفهوماتي. إذ تكشف قائمة محتوياته مجالاً منظماً ومبوباً بصورة منطقية بحيث تكون الفئات المكوّنة مستقلة بعضها عن بعض بصورة متبادلة، ولكنها شاملة جامعة بصورة متكاملة.

إنه يمثل الناتج النهائي لتقصيات المؤلف. إنه لا يقدم للقارئ سوى أن يستوعب ذلك الناتج الختامي ويتابع ببطء كي يهضمه. ولكن إنجاز ذلك يتطلب تركيزاً هائلاً من قبل كتاب القراءة، فتكون استجابة الطالب النموذجي هي الكفاح عبر بضع صحائف تم إلقاء الكتاب جانباً. إن النص الثانوي يعمل بفضل ما يتطلبه من استثمار كبير لطاقة القارئ، الأمر الذي يؤدي إلى أن كثيراً من القراء يجدون أنفسهم قد استنزفوا مباشرة بعد شروعهم بالقراءة.

ومن جهة أخرى، تتميز الخطة بحركيتها الخاصة. فهي ليست ملزمة بأن تُغذى بالمعطيات بالطريقة التي يُغذَّى بها المفهوم؛ إنها تجذب المعطيات بالطريقة التي يجذب فيها المغناطيس برادة الحديد. لذلك فهي لا تحوي طاقة فحسب بل تفرزها وتشحن القارئ بالطاقة في الوقت نفسه الذي تقدم فيه تنظيماً منطقياً للمجال كله. ويكمن منبع طاقة الخلفية المنظمة في واقعة أن كل جزيئة تفصيلية تجسدها لها انطباع وأثر على كل عنصر آخر. فكل ما يحدث في أي مكان يؤثر على ما يحدث في كل مكان آخر، خلافاً للتنظيم الآلي لجسيمات خاملة، كدلو من نشارة الخشب حيث لا تؤثر إضافة أي جسيم على الجسيمات الأخرى. ففي القصة، التي تُعَدُّ من وجوه عديدة، شكلاً مثالياً من أشكال الخلفية المنظمة، تعلل كل جزيئة تفصيلية نوعية الكل وتضيف إليها، ولهذا يشعر القارئ العادي غير المثقف بالانتعاش لدى قراءته قصصاً قصيرة وروايات ولكنه يشعر بأنه استنزف وأنهك لدى محاولته قراءة شروح تقنية أو مجردة جداً.

ولهذا أيضاً، إذا ما كنا نريد أن نحقق قفزة كبرى نحو الأمام في التربية، علينا أن نلجأ إلى النص المنظم ببساطة، لأن القوى التي يحررها النص الأول في الطالب أكبر بكثير من تلك التي يحررها النص الثاني. ويمكن أن نضرب مثلاً، على سبيل القياس، السفن الفضائية التي نرسلها إلى النظام الشمسي لمسح الكواكب. فإن زوّدناها بكل الطاقة التي ربما تحتاجها لرحلتها، فإنها ستكون ضخمة الحجم وقوية. ولكن بدلاً من ذلك نزودها بما يكفيها من الطاقة للوصول إلى القمر، ثم ندعها تدور حول القمر بفعل جاذبية القمر أو أن يوضع في فلك جسم آخر.

وبهذه الطريقة فإنها تشق طريقهامن جزءمن النظام الشمسي إلى جزء آخر معتمدة كلياً تقريبياً على طاقات غير طاقاتها. فإذا ما كان علينا أن نطلق التربية في «حركة لولبية» فإن ذلك يكون بحشد كهذا لطاقات الطالب التي لسنا قادرين الآن على حصرها.

وفي الوقت نفسه، علينا ونحن نغني مدائح الخلفيات المنظمة، أن نعي تماماً مخاطرها. فهي، كالمهارات، تعد طريقاً لحشد الطاقات من أجل مضاعفة فاعليتها، ويمكن القيام بذلك لأغراض أخلاقيةوغير أخلاقية. ويمكن استخدام الخلفيات المنظمة لغرس الأحقاد كما يمكن استخدامها لتعزيز تفكير الطلبة وإبداعيتهم. وهكذا فإن إشكالية العمل مع هذه الخلفيات هي أنها تمثل أدوات لا نستطيع تعليم الآخرين على استخدامها بفعالية وبإنسانية ما لم نتعلم نحن استخدامها بالطريقة ذاتها.

وهناك، ثانياً، إشكالية التحكم. إذ إن الإنسان يشمل العديد من العمليات شبه المستقلة والفرعية - عمليات تعمل في داخله ولكنّ الفرد لا يسيطر عليها تماماً. الحلم مثال على ذلك. نحن نعلم أن الأحلام يمكن أن تكون ذات دلالة عميقة وإلهامية، ولكن رغم إمكانية تفسيرها وتحليلها فإننا لا نتحكم فيها. فإذا ما سلمنا أنفسنا إليها فإننا نتنازل عن استقلاليتنا الذاتية ونُفَوِّضُ جزءاً منها على الأقل إلى قوى تتحرك في اتجاهاتٍ مجهولة. علينا أن ندرك الشيء ذاته مع تهذيب الخلفيات المنظمة؛ فإذا ما بلغ بها الحد إلى درجة السحر والأسر والتنويم فإنها تغدو خطيرة. والواقع أن أولئك الذين يمثلون قوى اللا إنسانية يعرفون كيف يستفيدون من قوى الخلفيات المنظمة أكثر بكثير من أولئك الذين ينادون بعالم عادل وبالتصالح العادل مع الطبيعة. ومن الناحية العملية يُعَد كل إعلان خلفية منظمة من حيث شكله، وتلاعبياً من حيث وظيفته، ذلك لأنه يعد بطريقة يجعل من متطلباته أن تجد عقولنا صعوبة في التعامل معه أو مقاومته.

وكما ينبغي أن يكون نص المستقبل متوازناً بين السرد والعرض، كذلك ينبغي أن يكون متوازناً بين ما هو مفهومي وما ينتمي إلى خلفية منظمة. كما ينبغي ألا يكون أقل توازناً بين النقدي والإبداعي. وما ينبغي حدوثه في كل حالة من هذه الحالات ليس مجرد التوازن، بل التفسير الحي والتلاحم. إذ على النقدي أن يناشد الإبداعي

لإنقاذه من سجن الفراغ القاسي، وعلى الإبداعي أن يناشد النقدي دائماً لإنقاذه من وعث التأملات غير المضمونة والتعابير التي لا شكل لها.

أن ما ينبغي أن يشترك به نص المستقبل مع الأعمال الفنية هو قدرته على تعزيز الخبرة التي نستمتع بها لذاتها. ومن ناحية أخرى على النص أن يحدد تلك الخبرة تماماً ويبنيها، مستنبطاً ما هو نقدي هنا وما هو إبداعي هناك، صانعاً نموذج عملية التقصي، مصوراً الأفعال الذهنية والمهارات بطرق لا يطلب من أي عمل فني أن يقوم بها رغم أن كثيراً منها يفعل ذلك. لذلك، ينبغي أن يكون نص المستقبل جنساً هجيناً جديداً (رغم أنه ليس جديداً كل الجدة كما هو الحال عندما نستذكر حوارات أفلاطون القديمة)، ينبغي أن يكون عملاً فنياً له وظيفة محددة يجب أن يقوم بها - وهي أن يكون تكميلياً في تقديم الخبرة التي عليها التفكير، وأن يكون أداة في تقديم المسالك المؤدية إلى تلك العقلانية والحصافة المميزتين للشخص المثقف.

المنهاج العقلاني

أولئك الذين يضعون المناهج يجعلون هدفها المستوى الذي يكون فيه الأطفال الذين سوف يستخدمون هذه المناهج - أو مستوى أعلى من المستوى الذي يقدر للطلبة أن يكونوا فيه. يقوم مفهوم المستويات الذي يؤمن به مطوروا المناهج على مجموعات معطيات تدلهم على ماهية هذه المستويات الموثوقة تجريبياً. وبما أن الروابط بين الأطفال في أية سنة من السنوات، وبين الأطفال أنفسهم في السنة التالية هي روابط سببية وليست منطقية، فإن المنهاج الذي يعكس صورة تلك المستويات سوف لا يبين تطوراً عقلانياً تراكمياً من سنة إلى سنة. بل سوف يسجل، مثلاً، ذاكرة أقوى حفظاً أو مفردات أوسع نطاقاً. حتى وإن أظهر المنهاج نمواً في الكفاءة المنطقية من سنة إلى سنة، فإن ذلك ليس لأنه يعتقد أن العقلانية المتزايدة هي نتاج لدراسة المنهاج في السنوات السابقة. بل سوف يُعزى ذلك النمو، بدلاً من ذلك، إلى التطورات النفسية الحيوية التي تحدث عموماً بين الأطفال الذين يكبرون. ويبدو أن صانعي المناهج يسكنون في عالم فيه مراحل من النضج، وليس في مبنى من العقلانية. أما والحالة هي هكذا، فلا حاجة لهز العقل بإدخال سطحي لعمليات منطقية متتالية.

ومن جهة أخرى، لنفرض أننا سننظر إلى أن الطلبة يحاولون العيش وفق المستوى الذي يعاملون بموجبه (أو أنهم يحاولون العيش دون ذلك) نظرة جادة. إن عاملتهم كأذكياء وعقلانيين فإنهم يتصرفون بذكاء وعقلانية؛ وإن عاملتهم كأغبياء فإنهم سيقدمون لنا أدلة واسعة ليثبتوا لنا أننا على حق. ولما كان الأمر كذلك، فإن علينا أن نبذل كل جهد لجعل المناهج منطقية وعقلانية في تتابعها وليست تطورية زمنياً وعشوائياً.

وهكذا ينبغي أن نسأل أنفسنا أي المهارات المعرفية تسبق الأخرى، ثم نحاول تعزيز الممارسة في المهارات الأكثر بدائية أولاً بحيث تكون هذه المهارات في مكانها المناسب عندما يأتي دور ممارسة المجموعة التالية من المهارات. مثلاً، نريد الطلبة أن يستطيعوا اكتشاف التشابهات بين أشياء مختلفة اختلافاً كبيراً، والمتغايرات بين أشياء متشابهة جداً. ولتحقيق ذلك، لا بد لنا أولاً أن نقوّي فيهم القدرة على تمييز المتشابهات والمتغايرات عموماً. وهذا بدوره يعني انخراطهم في إجراء مقارنات الأمر الذي يؤدي إلى أنهم سيميزون جوانب تكون فيها الأشياء متطابقة، وجوانب لا تكون فيها الأشياء كذلك. ويتعلمون كذلك استخدام معايير التطابق والتغاير الأساسية. كما أن لدى المناهج المعرفية طريقة لتأكيد المثبت أو الموجب وعدم تأكيد المنفي. إنها تؤكد على التقسيم إلى مجموعات وأصناف وفئات، في حين توهن عملية التمييز والتساؤل وتقديم الأمثلة المضادة. إن هذا الاتجاه مخالف تماماً لتهذيب الروح النقدية التي تتضمن القدرة على التفكير المستقل، والجاهزية لاستكشاف البدائل والشجاعة على الانشقاق. ولهذا تحسب عملية التمييز في منهاج «الفلسفة للأطفال» من بين المهارات الأولى التي ينبغي التدرب عليها (في المستويات K-2).

صحيح أن هناك في العالم بلداناً يكون فيها المرء مذنباً إلى أن تثبت براءته بدلاً من أن يكون بريئاً حتى تثبت إدانته، وبالتالي ينبغي ألا يكون مدهشاً اعتبار الناس هناك عاجزين عن المحاكمة العقلية إلى أن يثبتوا حصافتهم بما لا يرقى إلى تلك الحصافة شك.

ولكن هذا لا يمكن قبوله في المجتمع الديمقراطي الكامل حيث المرء بريء إلى أن تثبت إدانته، ويستحق أن يعامل كعاقل إلى أن يثبت غير ذلك. ومن ناحية أخرى، ليست حصافة الأطفال مجرد ثقة وإيمان لأنها تشاهد كاستجابة للطفل على عقلانية المنهاج وعلى الجانب الذي أضفي على الطفل من قبل المعلم ومن قبل الأطفال الآخرين.

ويعد المنهاج جزءاً من المؤسسة المدرسية الأوسع والتي ينبغي أن تكون أيضاً مؤسسة عقلانية إذا ما كان لا بد من ملامسة الذين يتحركون فيها بالعقل بصورة مستمرة.

فيما يتعلق بالمدرسة الابتدائية، فإنه لا غنى عن تعليم مجتمع التقصي إذا ما كان الهدف هو الانتقال بسرعة إلى التفكير الأعلى - رتبة والبناء هناك. من المؤكد أن الطلبة في المرحلة المبكرة من المدرسة الابتدائية ما يزالون في عملية اكتساب المهارات الاجتماعية التي يفترض مجتمع التقصي وجودها مسبقاً؛ وتعد هذه بالنسبة لهم فترة انتقالية هامة. ومن جهة أخرى، فإن الأطفال ينخرطون فيما بعد المدرسة الثانوية والمرحلة الأولى من الكلية الجامعية في أنواع مختلفة جداً من الانتقال، وربما يستخدمون مقاربة مجتمع التقصي استخداماً انتقالياً أكثر. وينبغي أن تستكشف البدائل، كالتعلُّم التعاوني، والتعليم المتبادل، والتلمذة المعرفية، بعناية من أجل التعامل مع الظروف المتنوعة التي تحدث فيها التربية عند هذه المستويات.

التلمذة المعرفية

يمكن أن تعدّ التلمذة المعرفية نموذجاً لهذه المقاربات البديلة. ووفقاً لما اقترحه ألن كولنز Allan Collins وجون سيلي براون John Seely Brawn وسوزان إي. نيومان[1] Susan E. Newman، فإن التلمذة المعرفية تتضمن ما يلي :

١ - التلمذة المعرفية: تعليم مهنة القراءة والكتابة والرياضيات، «التفكير: صحيفة الفلسفة للأطفال ٨: ١ (بلا تاريخ)، ٢-١٠.

(١) **إحضار المهارات الضمنية إلى ساحة الوعي**. إن الملاحظة، وحل الإشكالات، والمهارات المعرفية البَعديّة التي تعد مألوفة أو في ساحة اللا وعي يمكن إحضارها إلى إدراك الطلبة كي تُمارس بصورة أكثر تأملية وتفكراً.

(٢) **مقارنة الخبير وأداءات المبتدئين**. يمكن للمعلم، على سبيل المثال، أن يشرح فقرة، ويطلب من الطالب أن يفعل الشيء نفسه، ،ويبحث المتشابهات والمتنافرات ويبرزها. يطلق كولنز وبراون نيومان هذه العملية اسم «العرض الملخَّص».

يعدّ تعليم القراءة التبادلي مثالاً على العرض الملخص هذا. إنه يتضمن أربعة أنشطة يصوغها المعلم أولاً ثم يطلب من المتعلمين أداءها، هي: صياغة الأسئلة، التلخيص، التصنيف، والتنبؤ. إن الذي يتعلم الطلبة تأمله بإمعان هو الفروق بين الخبير وأداءات المبتدئين وكيف يمكن تقليص هذه الفروق. وفي خضم العملية يغدو الطلبة منتجين للأسئلة والخلاصات، وناقدين لها أيضاً.

(٣) **النمذجة**. المعلم يُري، ،وليس يروي فقط، كيف ينفذ الأداء المطلوب.

(٤) **التدريب**. يتضمن التدريب مراجعة أداء الطالب مع الطالب نفسه، كما يتضمن التغذية الراجعة، وتلميحات إلى كيف يمكن تحسين الأداء، وبحث جوانب العمل التي لم تلاحظ سابقاً، وهكذا...

(٥) **إشادة السقائل***. يتطلب ذلك من المعلم تنفيذ أجزاء من المهمة الإجمالية التي لا يستطيع الطلبة القيام بها. تتضمن عملية التقبل قيام المعلم بتزويد الطلبة باقتراحات واضحة أو دعائم بيِّنة. أما التلاشي فيعني إزالة تلك الدعائم تدريجياً إلى أن يصبح الطلبة معتمدين على دعائمهم الخاصة بهم.

(٦) **التعبير والتفكير والاستكشاف**. ذلك يعني جعل الطلبة يعبرون عن محاكمتهم المنطقية أو إجراءات تقصياتهم وتحليلها، وجعلهم يقارنون هذه الإجراءات بإجراءات الخبراء، وجعلهم يكتشفون إشكالات بأنفسهم ويستشكفونها دون دعم تعليمي أو إشادة أية دعائم من قبل المعلم.

---

* السقائل: هي التي يقف عليها البناؤون أو الطيانون من أجل تنفيذ أعمامهم. (المترجم)

يرى كولنز وبراون ونيومان ان التلمذة المعرفية مفيدة في الميادين الابتدائية والمتقدمة جداً على حد سواء. إنهم يرون أنه يُلجأُ إلى التلمذة المعرفية في كليات الدراسات العليا حيث ممارسة الخبراء لا غنى عنها، ولكن ليس كل دعاة التلمذة المعرفية متفقين على ذلك، وهناك العديد من معلمي المدارس الابتدائية الذين يستحسنون هذه المقاربة يقاومون تطبيقها في مستواهم. أما فيما يتعلق بالتربية في المدارس الثانوية والجامعة، من جهة أخرى، فإن التلمذة المعرفية ربما لا تُثَمَّن.

ابتكار كُتب التعليمات*

إن تزويد المعلمين بكتب تعلميات يعني تزويدهم بأكثر أشكال التسقيل قيمة. على أية حال، إن هذا النوع من التسقيل ينبغي الحفاظ عليه حتى عندما يعتقد المعلمون أنهم مستعدون للاستغناء عنه. ذلك لأن الكتاب ربما يجسد مهارات أو إجراءات تقع خارج مجال معظم معلمي الصفوف.

سوف تحتوي المناهج الهادفة إلى تحفيز الفكر الأعلى - رتبة في موضوع خاص، من بين ما ينبغي أن تحتوي عليه، تمارين وخطط مناقشة. وتوضع خطط المناقشة بهدف صياغة المفاهيم وتصنيفها؛ أما التمارين فغايتها بناء المهارات. ويعد السؤال هو الوحدة الأساسية لكليهما.

وظيفة السؤال هي وضع جزء معين من العام وجزء معين من طاقات المتسجيبين موضع تساؤل. ومن طاقات المستجيبين، التساؤل حول ملاءمة السؤال: مثلاً، هل تفترض شيئاً ليس من المشروع افتراضة أم هل هو غامض جداً. وقوة السؤال نفسه لا تقل أهمية عن ذلك. فالسؤآل يشبه عدسة أو حزمة ليزر تلتقط الضوء المنتشر من فرع معرفي وتبئِرّه بحيث يغدو خارقاً.

هذا يعني، من جهة، أن السؤال يعدو وسيلة لإشغال الطالب في ممارسة موجَّهة تتعامل مع مجال معين من المسألة الموجودة. إذ ربَّما يُنَقَّطَ مقرر التفكير الأعلى - رتبة في لحظات مناسبة بوقفات من أجل مثل هذه الممارسة الموجَّهة، أو ربما يكون هناك تعاقب أكثر عمومية من فترة الحوار إلى فترة بناء المهارات إلى فترة جديدة من الحوار إلى فترة جديدة من تشكيل المفاهيم، وكلها في مقرر فصل واحد.

*- كتاب التعليمات يسمى عندنا «دليل المعلم» (المترجم)

ومن جهة أخرى، تعني قوة السؤال المتبئرة أنه يمكن بناء الأسئلة التي تمثل وجهات نظر الشخصيات الكبرى في فرع المعرفة. وربما يستغل المرء الفرصة لعمل قائمة بأسئلة افتراضية اقتبسها من شخصيات في فروع معرفة أخرى. فإذا ما اعتمد سؤال إدراك اللون، فإن منشئ المنهاج يمكنه ابتكار أسئلة يمكن أن تكون قد طرحت من قبل غوته Goethe وكاندينسكي Kandinsky ونيوتن Newton وهيلمبولز Helm-bolz. وإذا كان سؤالاً حول العلاقات فإنه يمكن ابتكار أسئلة ربما تكون قد أثيرت من قبل ليبنز Leibniz وديدرو Diderot وهيغل Hegel وجيمس James. وبعبارة أخرى، يركز كل سؤال حزمة واحدة من الضوء من خارج الثقافة، الأمر الذي يؤدي إلى أن مجموعة الأسئلة التي تشكل التمرين برمته تسبر بشمولية أكبر ما يجهله الطلبة أو ما يُسلّمون به.

بما أن المعلمين يعملون بكتب التعليمات فإنهم ينزعون إلى استبطان تمارينهم المحببة وخططهم من أجل المناقشة، ويلائمونها لاستخدامها مراراً وتكراراً بحيث تكون النتيجة ألا يضطروا إلى استخدام كتاب التعليمات عكازاً. الأمر الذي يشبه تعلُّم لغة حيث يكف المرء بعد فترة عن استخراج المفردات في المعجم لأنه يكون قد ترجم اللغة بطريقة تمكنه من التفكير؛ البدء في التفكير في اللغة. ومع ذلك لا بد من استبطان قدر كبير من اللغة - أو كتاب التعليمات - في مناسبات مستقبلية.

فميا يتعلق بتعليم التفكير الأعلى - رتبة، يكون كتاب التعليمات نفيساً جداً كالنص السردي[1]. كل تمرين في كتاب التعليمات يقوم بوظيفة مسبار يغوص عميقاً في عملية التفكير - أعمق عموماً بكثير مما يستطيع المعلم الوصول إليه بفضل المحادثة أو المناقشة العرضية. لا يقوم كتاب التعليمات بوظيفة النمذجة التي يقوم بها النص،

---

١ - من أجل تعريف «النص» أنظر آي بيليرت I. Bellert، «حول شرط تماسك النصوص»، في سيميوتيكا Semiotica ٢ (١٩٧٠)، كما وُسّعت في بول وينغارتنر Paul Weingartner، «المبادئ العادية للتواصل العقلاني»، إيركينتنس Erkenntnis ١٩ (١٩٨٣)، ٤٠٥ - ١٦. وهكذا وفق بيليرت، «إذا ما شكل تتابع جمل (جملتين على الأقل) نصاً، يكون لكل جملة (ما عدا الجملة الأولى) نتيجة مشتركة واحدة على الأقل مع جملة واحدة على الأقل من الجمل السابقة لها.

ولكنه يقدم سقالة محكمة يجري امتصاصها تدريجياً في البناء ذاته بدلاً من أن تفكك في النهاية. فالمناهج الهادفة إلى مساعدة الطلبة على التفكير بشأن التفكير لا تُستبعد بالضرورة بعد استعمالها كالكرتون الورقي. بل، لأن الخط الفاصل بين التفكير والتفكير بشأن التفكير مشوش جداً فإن المناهج ربما تتحدد مع موضوعاتها. والواقع أن هناك إشكالية هي أن عدداً من الكتابات التي تشكل أدب الفلسفة تتألف من جهود للتفكير بشأن التفكير شبيهة بالمناهج وتهدف إلى مساعدة الآخرين على فعل ذلك أيضاً[1]. ربما لهذا السبب فكر ويتجينشتاين Wittgenstein باحتمال إيجاد فلسفة تتألف من أسئلة فقط لا غير.

١- قارن أم. أم. باختين M.M. Bakhtin: «مشكلة النص في اللسانيات، والفلسفة، والعلوم الإنسانية: تجربة في التحليل الفلسفي، «في طبعتي كاريل إميرسون Caryl Emerson، وميشيل هولكويست Michael Holquist، أجناس الكلام ومقالات سابقة أخرى، ترجمة فيرن دبليو. ماك جي Vern W. Mc Gee (أوستن Austin : مطبعة جامعة تكساس، ١٩٨٩)، ص، ١٠٣-٣١. يمكن أن يكون باختين Bakhtin في أحسن حالاته حكيماً مثل ويتجينشتاين Wittgenstein وليس أقل بصيرة منه.

الجـزء الـرابـع
طبيعة مجتمع التقصي واستخداماته

---

١٤ . التفكير في المجتمع

التقصي كله ممارسة نقد ذاتي، وكله إيضاحي وفضولي. وبعض مظاهر التقصي تجريبية أكثر من سواها. والتقصي عموماً اجتماعي أو مجتمعي في طبيعته لأنه يقوم على أساس من اللغة، والعمليات العلمية، والأنظمة الرمزية، والقياسات، وهكذا، والتي كلها تعد اجتماعية حتماً.

ولكن في حين أن التقصي كله ربما يُبنى على المجتمع، فإن ذلك لا يستتبع أن يُبنى المجتمع كله على التقصي. إذ ليس هناك ما يناقض ذاته في مفهوم المجتمع المثبت والمقيد بالتقاليد والأعراف. إن الغراء الذي يجعل المجتمع متماسكاً هو الممارسة، ولكن هذا لا يعني أن الممارسة ينبغي أن تكون ممارسة نقد ذاتي.

وهكذا، هناك شيء ما متناقض ظاهرياً، شيء ما مذهل قليلاً، يتعلق بضرورة مجتمع التقصي؛ ذلك أنه يوحِّد مفهومين لا يوجدان عادة معاً أو متجاورين. والأكثر إدهاشاً هو اقتراح تصور غير تقليدي ليكون نموذجاً تربوياً رئيساً.

بما أن معالم مجتمع التقصي قد رسمت في فصول سابقة عديدة، فإنني لا أرغب في تلخيصها هنا. بيد أن هناك بعض النقاط، على أية حال، تحتاج إلى مزيد من التفصيل.

أولاً: لا بد لنا من رؤية أن مجتمع التقصي ليس بلا هدف. إنه عملية تهدف إلى إنتاج «منتج» - إلى نوع من التسوية أو الحكم، مهما كان محابياً أو غير قطعي.

وثانياً: لهذه العملية حاسة اتجاه؛ إذ تتحرك حيث يقودها النقاش.

وثالثاً: إن لهذه العملية ليست مجرد حديث أو نقاش؛ بل هي عملية حوارية.

وهذا يعني أن لها بنية معينة. فكما للمناقشات البرلمانية قوانين أنظمة برلمانية تحكمها، كذلك للتقصي أحكامه الإجرائية التي تعد منطقية في طبيعتها.

رابعاً: علينا أن نتأمل قليلاً وعن كثب أكثر كيف تطبق العقلانية والإبداعية على مجتمع التقصي. وأخيراً: هنالك مسألة استخدام مجتمع التقصي لتفعيل تعريفي التفكير النقدي والتفكير الإبداعي وتطبيقهما. سوف نلقي نظرة في هذا الفصل على هذه النقاط الأربع.

اتباع المناقشة إلى حيث تقود

يفترض غالباً أن الأطفال يولدون بدائيين وأن عليهم أن يتعلموا ليصبحوا متمدنين ويعتقد أن للتربية أثر مقبول عليهم. ونتيجة لتأثيرها السليم عليهم فإنهم يصبحون كائنات إجتماعية. هذه هي العقيدة التي أوقفها جورج هيربرت ميد George Herbert Mead على رأسها عندما كتب قائلاً: «لا يغدو الطفل اجتماعياً بالتعلُّم. بل ينبغي أن يكون اجتماعياً كي يتعلم»[1] إذن، كان ميد هو أول من أدرك التضحيات التربوية العميقة لدمج مفهومي التقصي والمجتمع القويين بصورة مستقلة في مفهوم تحويلي واحد هو مفهوم «مجتمع التقصي»، كما فعل بيرس. ويعترف ميد أن ديوي قد رأى أن دور المعلم هو التوسط وليس الهيمنة: «وحسب تعبير ديوي، ينبغي أن يكون التعليم تبادل خبرة حيث يطرح الطفل تجربته كي يُفسرها الوالدان أو المعلم. وهذا يقر بأن التربية هي تبادل أفكار، ومحادثة - تنتمي إلى عالم الخطاب»[2]. وهكذا يتوجه ميد إلى سؤال حول ما ينبغي أن يكون عليه موضوع مثل هذه المحادثة، ثم يعطينا جواباً لا لبس فيه هو أنّ موضوع هذه المحادثة يجب أن يكون التعليم».

«بقدر ما يمكن جعل موضوع التعليم على صيغة إشكاليات تنشأ في تجربة الطفل - بقدر ما تغدو العلاقة بين الطفل والمعلم جزءاً من الحل الطبيعي للمشكلة - ويعتمد نجاح المعلم إلى حد كبير على هذه المقدرة في تعيين موضوع التعليم بدلالة خبرة الأطفال[3]».

كما لا يحجم ميد عن الإدلاء بدلوه عندما يصل الأمر إلى تعيين كيفية تنظيم الدرس أو الكتاب المقرر، فيقول - يجب أن يقود إلى التقصي بفضل نمذجتها حسب

١- «علم نفس الوعي الإجتماعي المتضمن في التعليم» العلم ٣١ (١٩١٠)، ٦٨٨ - ٩٣، أعيدت طباعته بعنوان «اللغة بوصفها تفكيراً» في «التفكير: صحيفة الفلسفة للأطفال ١: ٢ (بلا تاريخ) ٢٣-٦. الشاهد مأخوذ من النسخة الأخيرة، ص ٢٦.

٢- المصدر السابق نفسه، ص ٢٥.

٣- المصدر السابق نفسه.

الطريقة التي يفكر فيها عندما نتقصّى. وهكذا فإن الكتاب المقرر المثالي «يكون منظماً بحيث يتطور موضوعه في واقع الأمر كفعل عقل ورد فعله على عقل آخر. إن الرأي السقراطي الأفلاطوني بأن على المرء أن يتبع المناقشة إلى حيث تقوده في الحوار، ينبغي أن يكون المبدأ الذي يتبناه مؤلف الكتب المقررة»[1]. إن ما يقوله ميد بصراحة هو أن الكتاب المقرر المثالي ينبغي أن يكون مباشراً وطازجاً في تأثيره وليس عتيقاً ومستعملاً؛ ينبغي أن يكون زاخراً بخبرة الطفل بدلاً من أن يكون نسخة مجففة من تجربة الكبار؛ يجب أن يردد صدى صدام الأفكار والعقول؛ ويجب أن يوضح مواجهة عقول الأطفال بموضوع التعليم؛ وينبغي أن يتبع النقاش إلى حيث يقود.

والآن، ما زال مفهوم تتبع النقاش إلى حيث يقود أمراً مربكاً منذ أن عبر عنه سقراط بوصفه المبدأ الأساسي الموجه لممارسته الفلسفية. فإذا ما فكرنا في الأمر بدلالة أكثر عمومية، كيف «يوجّه التقصي؟» وإذا ما كانت الطبيعة ملغزة في كل مكان بالتساوي، فإننا ربما لا نعلم إلى أين نستدير أولاً. ولكن يبدو أننا نعلم إلى أين نتجه أولاً؛ هناك شيء ما يقرر أولوياتنا ويزودنا بحاسة الاتجاه. فما هو؟

أرى أن جواب ديوي يفرض نفسه. يحدث التقصي في مواقف - في كليات سياقية أو ميادين سياقية. يعد الموقف كلاً بفضل سمته الشاملة فوراً[2] «إن هذه السمة لا تربط جميع المكونات في الموقف في كل واحد فحسب، بل تعد فريدة بحد ذاتها وغير قابلة للإنقسام. إذ لا يوجد موقفان يتصفان بسمة شاملة واحدة. إن الفروق والعلاقات التي نقيمها ضمنها متواترة وقابلة للتكرار، ولكنها ليست سماتها الفريدة. ينبغي ألاّ يُخلط بين هذه السمات وما هو «أحمر» أو «قاسي» أو «حلو» لأن هذه الصفات هي التي تميزها ضمن المواقف، بل هي قريبة مما نطلق عليه مثل هذه المصطلحات: «مربك»، و«مرح»، و«مغُمٌ».

هذه هي الصفات الثالوثية التي توجه الفنان والمندمجة في الأعمال الفنية المبتدعة. وإن ما يسميه جورج يوز George Yoos بالمظاهر الأولية[3] هي هذه

١- المصدر السابق نفسه.

٢- المنطق: نظرية التقصي (نيويورك: هولت، ١٩٣٨)، ص ٦٨.

٣- «عمل فني بوصفه قياساً لنفسه» صحيفة علم الجمال والنقد الفني ٢٦ (خريف ١٩٦٧)، ٨١-٩.

الصفات بالضبط. كل التقصيات توجه بمثل هذه الصفات بما فيها التقصي السقراطي. لدى كل مجتمع تقصٍ مطلبية تمنحه حاسة اتجاه، وكل مشارك في مثل هذا المجتمع يشاطر ذلك الحضور الوصفي الذي هو الصفة الثالوثية التي يتحدث عنها ديوي. إنها صفة تُمتلك أكثر مما توصف، ولكن لولا وجودها والاعتراف بها، لافتقر المشاركون لأي مقياس يشير إلى الصلة أو عدم الصلة بالموضوع.

إننا نتعلم من ديوي، إذاً، أن تقدم مجتمع التقصي موجَّه بسمة الفرادة الغشتالتية، وبموقف التقصي الذي يكتسب فوراً بالخبرة، ونتعلم من ميد أن مجتمع التقصي التربوي يناقش بنشاط الموضوع المطروح للتقصي. إننا بحاجة لمعرفة المزيد، على أية حال، حول طبيعة هذا النقاش. هل ينبغي أن يصل كل نقاش إلى نهاية؟ يحذرنا جوستوس بوتشلر Justus Buchler من الخلط بين المنتج الذي ينتجه النقاش والخواتيم أو النهايات التي يتوقع الناس من البحث أن ينتجها:

«حيث نستطيع الحديث عن خاتمة أساساً، فإنها سوف تظهر فقط بعد ساعات عديدة، مصحوبة بمواصفات تناسب الظروف. ولكن، بغض النظر عن هذا، فإن المنتج يتوطد حتماً في أية ساعة معينة من ساعات البحث. لأن المنتج لا يحتاج إلى أن يتخذ شكل الخاتمة الجازمة. ربما تكون تعداداً لوجهات نظر محتملة أو تعريفاً أوفى لمشكلة ما، أو نمواً لإدراك يقدر الأمور حق قدرها. ربما تكون عرضاً أكثر مما هي تأكيد... ربما لا يكون للطلبة حق في طلب إجابات نهائية، ولكن لهم الحق، بالتأكيد، أن يتوقعوا إحساساً بحركة ذهنية أو شعوراً بالفطنة والبصيرة[1]».

شعور بالفطنة والبصيرة – صحيح. إذ نادراً ما رأيت أطفالاً مستائين من ناتج حصلوا عليه من نقاش فلسفي، حتى وإن كان ذا منزلة فلسفية متواضعة، لأنهم يدركون أنهم كانوا يملكون أقل قبل هذا الذي اكتسبوه. إن الأطفال، خلافاً للكبار، لا يبحثون بإلحاح عن إجابات أو نتائج. بل يبحثون عن نوع التحويل الذي تقدمه الفلسفة – ليس إعطاء جواب جديد لسؤال قديم، بل تحويل جميع الأسئلة[2].

١- «ما هو البحث؟» صحيفة التربية العامة ٧: ١ (أكتوبر/ تشرين أول/ ١٩٥٤)، ٧-١٧.

٢- هذا شرح لملاحظة طرحها جيلبرت رايل Gilbert Ryle في مقالته «هيوم Hume» مجموعة مقالات، المجلد ١ (نيويرك: بارنيس Barnes ونوبل Noble، ١٩٧١)، ص، ١٦٠

فمثلاً، عندما طرح سقراط على يوثيفرو Euthyphro السؤال القوي حول ما إذا كان الشيء صحيحاً لأن الآلهة أمرت بأن يكون صحيحاً أم أن الآلهة أمرت به لأنه صحيح كان واضحاً ألاّ شيء بعد ذلك يمكن أن يكون متماثلاً. إن طرح السؤال يعني دفع الناس إلى التفكير بشأن العالم بصورة مختلفة.

منطق الخطاب التحادثي

عندما نتحدث عن مجتمع تقصٍّ، لا يسعنا إلا أن نلاحظ التغاير بين التوكيد على ما هو شخصي في مفهوم المجتمع، والتوكيد، في التقصي، على المنطقي الذي يتجاوز الشخصي. وهكذا لدى المقارنة بين المحادثة والحوار، لا يسعنا إلا أن نرى في المحادثة نهجاً تكون فيه النبرة الشخصية قوية أما الخيط المنطقي فضعيف، في حين تكون الحالة في الحوار معاكسة لذلك تماماً.

إن من الأمور المذهلة التي تبدو أثناء المقارنة بين المحادثة والحوار، الطريقة التي تهدف فيها المحادثة إلى تحقيق توازن في حين يهدف الحوار إلى اللا توازن. في المحادثة تكون السطوة لشخص أولاً، ثم تكون للآخر. هنالك تبادلية، ولكن مع الفهم بأن كل شيء ثابت لا يتحرك. إن المحادثة سجال بين البطلين كلعبة الأطفال المعروفة بـ«النوّاسة»، ولكن المحادثة ذاتها لا تتحرك.

أما في الحوار، من جهة ثانية، فإن اللا توازن يُفرض من أجل دفع الحركة الأمامية بالقوة. ولا يسع المرء هنا إلاّ أن يشبّه الأمر بالمشي حيث يسير المرء بفضل إلقاء نفسه خارج نطاق التوازن. إذ عندما يمشي المرء لن تكون قدماه معاً راسختين على الأرض في الوقت نفسه. فكل خطوة إلى الأمام تجعل خطوة أخرى إلى الأمام ممكنة؛ وفي الحوار كل نقاش يثير نقاشاً مضاداً يدفع نفسه إلى ما بعد الآخر، ويدفع الحوار الآخر إلى تجاوز نفسه.

تُعَدُّ المحادثة تبادلاً: تبادل مشاعر، وأفكار، ومعلومات، وفهم. ويُعدُّ الحوار استكشافاً، وتحقيقاً، وتقصياً. فأولئك الذين يتحادثون، يفعلون ذلك بالتعاون، كلاعبي كرة المضرب الذين يطلقون الكرة ويعيدونها وهم يمارسون اللعبة باعتدال

وبلا انقطاع . وأولئك المنخرطون في حوار يفعلون ذلك بتعاون أشبه بتعاون المتنافسين، مثلهم في ذلك كمثل المسؤولين عن فرض القانون وهم يعملون جميعاً في قضية واحدة . إن هدف الذين يطلقون الكرة ويعيدونها هو إطالة العرض أكثر فترة ممكنة . أما هدف المسؤولين عن فرض القانون فهو حل القضية بأقصر وقت ممكن .

إن لمنطق الحوار جذوره في منطق المحادثة . فإذا تأملنا بإيجاز مناقشات المحادثة التي يجريها بول غرايس Paul Grice وروث سو Ruth Saw فلسوف نتبين معالم منطقٍ تزداد وضوحاً كلما انتقل من المحادثة إلى الحوار .

يقترح غرايس فحص « الشروط التي تحكم المحادثة»[1] لنكون بذلك قادرين على صياغة المبادئ الأساسية التي نُسلّم بها ونحاول التوافق معها كلما انخرطنا في خطاب تحادثي . ويرى أن تحادثنا يشبه تفكيرنا في أنهما يتصفان بما يسميه وليام جيمس William James بالطيران والهبوط . ليس التحادث مستمراً سلساً، بل هناك فجوات وشقوق في كل مكان .

إذ نقول شيئاً ثم نتراجع عنه ؛ إننا نلمّح ونُصرّح ؛ يُجمعُ زملاؤنا ويخمنون . إن التحادث وتجميع ما هو مقصود من نتف وقطع من الكلام الذي قبل يتضمن ما يطلق عليه غايس مصطلح «التضمين» . إن التضمين ممكن لأن المحادثة تجربة مشتركة ذات قيم مشتركة ومعان مشتركة . وتعاوننا التحادثي يتوافق مع توقعات معينة مشتركة . فعندما نتحادث تكون تعليقاتنا موجزة، ولكننا نملأ الفجوات طواعية لتحقيق خصلة من المعاني واحدة لا شقوق فيها يدركها كل منا في أحد طرفيها . ولدى قيامنا بذلك، فإن المبدأ الأساسي الذي نتوافق معه هو ما يسميه غرايس «المبدأ التعاوني» :

«إجعل إسهامك التحادثي، في المرحلة التي يحدث فيها هذا الإسهام، حسبما تتطلب الغاية المقبولة أو كما يتطلب التبادل الكلامي الذي أنت منخرط فيه» .

---

١ - «المنطق والمحادثة»، دراسات في طريقة الكلمات (كمبردج، ماساشوسيش: مطبعة جامعة هارڤارد، ١٩٨٩)، ص٢٦ .

وبعبارة أخرى ينصحنا غرايس أن نتيح للمتطلب الذي نحس به في المحادثة أن يملي علينا كيف نقوم بإسهامنا ومتى. إنه يلخص قيوده على الملاءمة التحادثية بتسع مبادئ فرعية، هي :

الكمية :

١- لا تقل لي أكثر مما أنا بحاجة إلى معرفته. إجعل إسهامك إعلامياً بقدر ما هو مطلوب (من أجل غايات التبادل الحالية).

٢- لا تقل لي كثيراً جداً. لا تجعل مساهمتك أكثر إعلامية مما هو مطلوب.

النوعية :

٣- أسهم فقط بالحقيقة، وليس ما تعتقد أنه باطل.

٤- لا تقل ما تفتقر إلى دليل كاف عليه. إنني أتوقع أن تكون إسهاماتك أصيلة غير منحولة.

العلاقة :

٥- كن ذا صلة بالموضوع. هناك أنواع مختلفة من بؤر الصلة بالموضوع، وتنتقل هذه أثناء تبادل الحديث. وينبغي أن يكون ما أُسْهِمَ به ذا صلة بتنقلات المبادلات السياقية هذه.

الأسلوب :

٦- كن واضحاً (تجنب غموض التعبير).

٧- تجنب الغموض.

٨- كن موجزاً (لا تَهِم في الكلام بغير هدى).

٩- كن منظماً[1].

لقد ضغطت هذه المبادئ دون أن أشوهها، على ما أظن. يدعي غرايس أن هذه المبادئ يمكن التقاطها من المحادثات الفعلية - من التصريحات التي تكشفها

١- المصدر السابق نفسه، ص ٢٦-٨.

المحادثات فيمايتعلق بالظروف التي تحكمها. ومع ذلك، فإن هذه المبادئ الأساسية، مثلها كمثل مبادئ المنطق الصوري، ليست عادية وتشترط ما ينبغي فعله كي تحدث المحادثة الأصيلة.

فن المحادثة

تقدم روث أل. سو Ruth L. Saw شرحاً للشروط التي تساعد على المحادثة وتعززها[1] وتبدأ ببعض الأسئلة. ما هي المحادثة؟ هل يمكننا وصف المستأجر وصاحب الأرض أنهما يتحادثان فيما يتعلق بالإيجار المستحق؟ هل القاضي يستدعي المحامين من كلا الجانبين إلى غرفته للتحادث؟ هل نجري محادثة مع أطفالنا عندما نجد أنهم لم يحضروا في المدرسة بضعه أيام؟ كيف تختلف المحادثة (إن كان هناك خلاف) عن التباحث؟ وعن الحوار؟ وعن المناقشات؟ ما هي العلاقة بين المحادثة والتواصل؟

تقول سو إن جوهر المحادثة هو براءتها من أية غاية خفية. لا يمكن للمحادثة ن تسيَّر أو توجه، ولا نستطيع محاولة إدارة الأشخاص الذين نتحدث معهم. إذ تسير المحادثات من تلقاء نفسها ولصالحها، تماماً كما لو كانت أشكالاً فنية خالصة. «عندما يتحدث الناس بهدف إحداث انطباع، أو لعرض مواهبهم، أو بيان ثروتهم، أو إبراز تعلُّمهم، أو لجلب أية منفعة لأنفسهم فإنهم يفشلون في التعامل مع المستمع إليهم بوصفه شخصاً، أو بوصفه غاية بحد ذاتها ويفشلون في التحدث معه محادثة تسير لذاتها»[2].

تقول سو إنه لا يهم إذا كانت غاية إدارتنا للمحادثة هي الحصول على الثناء، إذ تظل النتيجة النهائية ليست محادثة ولا يمكن أن تكون كذلك. فإذا ما انشغلنا في إغراء طفلة لكي تظهر ذكاءها بصورة أفضل فلا يمكن أن يقال أن محادثة قد حصلت. أو إذا كنا مخادعين في إظهار مواقفنا فإن التفاعل لا يمكن أن يكون تفاعلاً تحادثياً.

١- «المحادثة والتواصل»، محاضرة افتتاحية في كلية بيركبيك Birkbeck، ١٩٦٢، كما أعيد طباعتها في «التفكير: صحيفة الفلسفة للأطفال ٢: ١ (بلا تاريخ) ٥٥-٦٤.

٢- المصدر السابق نفسه، ص٦٤.

تُسْنَدُ المحادثة إلى وجود زمالة عقلانية بين المتحادثين، زمالة أفراد أحرار ومتساوين. إن اتجاه المحادثة لا يحدد بقوانين التناسق بقدر ما يحدد بحاجات المحادثة التطويرية، تماماً كما يبدأ كاتب وهو في منتصف كتابه، باكتشاف أن الكتاب يملي عليه ما ينبغي أن يُكتب. ربما يدخل المؤلف بعض المفاجآت، تماماً كما يمكن للمتحادثين أن يدخلوا إيحاءات مفاجئة تدهش بعضهم بعضاً وتدخل على قلوبهم المسرة. والواقع أن المحادثة بريئة جداً لدرجة أن المرء يصغي أثناءها إلى نفسه بطرق لم يكن قادراً على اتباعها من قبل. إذ يصغي المرء إلى نفسه وهو يتكلم ويبدي ملاحظة بقوله «لا بد وأني حسود» فيشهد بذلك انكشافاً لنفسه لا يقل موضوعية عما يمكن أن يستنتجه من ملاحظات شخص آخر إذ يقول: «لا بد وأنه حسود». لأن المرء يستطيع أثناء المحادثة أن يخطو إلى الوراء ويصغي إليّ ما يقول، تماماً كما يستطيع الفنان أثناء الرسم أن يخطو إلى الوراء ويقوم ما يفعل.

تعد المحادثة عند سو علاقة تناسقية. «إذ لا يستطيع (آ) أن يتحدث إلى (ب) إذا كان (ب) لا يتحدث مع (آ)»(1). إنها استكشاف المرء للآخر استكشافاً متبادلاً؛ حيث لا يستطيع المرء استخلاص أي كشف من الآخر ما لم يكن مستعداً لإظهار كشف مماثل عن نفسه. يمكن فهم هذا الشرط بصورة أفضل إذا ما رجعنا إلى التمييز الذي طرحته سو سابقاً بين «أن توصل شيئاً إلى شخص ما» و«أن تتواصل مع شخص ما». فالأول يوحي بإيصال مضمون معين من شخص إلى آخر. أما الثاني فيوحي بنوع من التجربة المتبادلة بين الأشخاص يجعل فيها كل شخص غيره يفكر. إننا، كما تقول سو بإصرار، نُحرّض على التفكير بصورة مستقلة، فقط عندما نكون حقاً في تواصل مع الآخرين.

بنية الحوار

لسوء الحظ، تعد معالجة سو للحوار معالجة كاريكاتورية، لأنها تكوّم الانخراط في الحوار مع أشكال أخرى من السلوك المتناسق مثل إصدار الأوامر،

1- المصدر السابق نفسه، ص60.

وتلقي التعليمات، وإبداء الاقتراحات، والاعتراض على الاقتراحات، وتحركات أخرئ لا حصر لها تتميز بالتنظيم الهرمي. وأمثلتها التوضيحية للحوار هي في غالبيتها من النوع التهذيبي، كالذي يمكن أن نجده في كتب الأطفال الفكتورية:

هاري: بابا، لقد وعدتني أن تروي لي شيئاً عن عادات النحل في مشوارنا التالي في الريف.

الأب: أنا مسرور إذ ذكَّرتني، يا ولدي، لأننا نستطيع أن نتعلم من هذه المخلوقات الصغيرة المنهمكة بالعمل.

في حين يمكن أن يعد مثل هذا الخطاب حوارياً، فإن مجتمعات التقصي لا تتألف من مثل هذه الحوارات المضحكة.

فإذا ما كانت سو مصيبة بقولها إن جوهر المحادثة يكمن في كونها بلا غاية وفي كونها خطاباً غير موجه، فلا بد إذن من أن يكون الطرف الآخر من طيف الخطاب مشغولاً بالفنون الشاملة التي هي موضوع البلاغة. من الواضح أن الحوار يقع في مكان ما بين الاثنين، لأنه ليس حراً تماماً من الغاية، وربما يتضمن، أيضاً، مناقشات غايتها الإقناع. يعد الحوار، خلافاً للمحادثة، شكلاً من أشكال التقصي، وبما أننا نتبع التقصي إلى حيث يقودنا، فإنه لا يمكن أن يقال إن سلوكنا الحواري بلا غاية. ولا يحجم المشاركون في الحوار، بالضرورة، عن إعداد الحوارات لإقناع المشاريكن الآخرين بصحة قناعاتهم. حتى هنا، يوجد مجال للخلاف. يرى جي. أم. بوكينسكي J. M. Bochenski، على سبيل المثال، أن إقناع الآخرين يعد غريباً على الحوار الفلسفي كله:

«إذا ما انخرط فيلسوف في نقاش، كما يفعل دائماً، فإن ذلك لا يكون من أجل إقناع خصومه. فالشيء الوحيد الذي يرغب في تحقيقه هو قناعته الخاصة به. كما يأمل أن يعلم من خصمه أن وجهات نظره

خاطئة وبذلك يكسب مفهوماً جديداً عن الحقيقة أفضل مما كان لديه، أو ربما تساعده مناقشات خصمه على صياغة وجهات نظره بصورة أفضل ويحسنها ويقويها»[1].

يبدو أن بوكينسكي يستثني إقناع الآخرين فقط، وليس إقناع الذات. وسواء كان هذا التفسير منسجماً مع مجتمع التقصي أم لا، فإن المفهوم سوف يظل موضوع النقاش، كما كان منذ أيام سقراط.

الحوار والمجتمع

إن رأي مارتن بوبر Martin Buber في الحوار مشهور جداً. إنه يعتقد أن الحوار خطاب «يضع كل مشارك فيه صورة للآخرين في ذهنه كما هم عليه في تلك اللحظة، ثم يلتفت إليهم بهدف إقامة علاقات حية متبادلة بينه وبينهم. «ويقارن مثل هذا بالنجوى الذاتية التي تخدم الذات؛ وبالمجادلات التي يعامل كل مشارك فيها الآخر كموقف وليس كشخص، وبالتحادثات التي يهتم كل مشارك فيها مبدئياً بأن يحدث إنطباعاً لدى الآخرين؛ وبالدردشات الودية التي يحسب كل مشارك فيها نفسه مطلقاً وشرعياً، أما الآخر فهو نسبي وموضع شك؛ وبحديث المحبين الذي يهتم كل منهم بالاستمتاع بخبرته الخاصة الثمينة. ويتابع بوبر ليبين علاقة الحوار بالتفكير من جهة، وعلاقته بالمجتمع من جهة أخرى[2].

هنالك، بلا ريب، تشابهات بين المتطلبات الأخلاقية التي تضعها روث سو للمحادثة وتلك التي أعدها بوبر للحوار. هذه الاعتبارات المعيارية مفيدة في الساعدة على التمييز بين ما هو مُجتمع تقصٍّ، وما يراد له أن يكون مجتمع تقصٍّ. ولكن رغم أنها ذات صلة بالموضوع، وربما ضرورية، لكنها غير كافية؛ إذ إن مجتمعات التقصي تتميز بالحوار المنظم بالمنطق، وعلى المرء أن يحاكم الأمور منطقياً لكي يتابع ما يجري في هذه المجتمعات. فعلى سبيل المثال، كيف يمكن لأي شخص يفتقر إلى الفهم المنطقي أن يقدر هذه الحكاية التي يرويها ثكري Thackery:

١- «حول الحوار الفلسفي»، دراسات كلية بوسطن في الفلسفة ٣ (١٩٧٤)، ٥٦-٨٥.

٢- «بين الإنسان والإنسان» لندن: كيغان بول، ١٩٤٧)، المقطع II.

«صدف أن راهباً عجوزاً كان يتحدث في مجموعة من الأصدقاء الحميمين، قد قال: للكاهن تجارب غريبة؛ أتعلمن أيتها السيدات أن أول تائب عندي كان قاتلاً؛ وما أن قال ذلك حتى دخل الغرفة نبيل المنطقة المجاورة وزعيمها. آه، أيها الراهب، ها أنت ذاهنا؛ هل تعلمن أيتها السيدات أنني أنا كنت التائب الأول لدى الراهب، وأبشركم بأن اعترافي قد أدهشه»[1].

عندما حوّل الصف إلى مجتمع تقصٍّ، كانت الحركات التي اتُخذت لتتبع النقاش إلى حيث يقود حركات منطقية، ولهذا السبب يرى ديوي، محقاً، أن المنطق متطابق مع منهجية التقصي[1]. وعندما يتابع مجتمع التقصي تأملاته، فإن كل حركة تولد متطلباً جديداً. إذ إن اكتشاف دليل ما يلقي ضوءاً على طبيعة الدليل الأبعد المطلوب الآن. كما أن انكشاف إدعاء ما يجعل من الضروري اكتشاف أسباب ذلك الإدعاء. واستنتاج أمر ما يضطر المشاركين إلى استكشاف ما كان مفترضاً وما كان مسلّماً به، الأمر الذي يُؤدي إلى اختيار ذلك الاستناج بالذات. كما أن كون أشياء عديدة مختلفة يتطلب أن يكون السؤال المثار حولها هو: كيف يمكن تمييزها بعضها عن بعض؟ وكل حركة تنشىء سلسلة من الحركات المضادة والحركات المؤيدة. وعندما تُسوَّى القضايا الفرعية، تَتَبَّتُ حاسة الاتجاه لدى المجتمع وتتوضح، ويستمر التقصي بقوة متجددة.

ينبغي، طبعاً، ألا نخدع أنفسنا فيما يتعلق بهذه التسويات العرضية. فهي مجاثيم أو أماكن استراحة، دونما نهاية لها. ويعبر ديوي عن ذلك على النحو التالي:

«إن تسوية موقف خاص بفضل تقص معين لا يعد ضماناً بأن نتيجة التسوية تلك سوف تظل قائمة باستمرار. إذ إن التوصل إلى معتقدات راسخة أمر مستمر،

١- روى الحكاية موريس آر. كوهين Morris R. Cohen وإيرنست ناجيل Ernest Nagel في «مدخل إلى الأسلوب المنطقي والعلمي» (نيويورك: هاركورت بريس Harcurt Brace، ١٩٣٤)، ص١٧٤.

٢- المنطق، ص٥.

في التقصي العلمي، إنما يُسَوِّي معيار ما يراد تسويته أو جعله معرفة، بصورة يغدو بموجبها مصدراً متوافراً في تقص آخر، لا أن يُسوَّى بطريقة يغدو بموجبها غير خاضع للمراجعة والتنقيح في تقصٍّ آخر»[1].

تزودنا التسويات بأسس للافتراض، وبضمانات للتأكيد. إنها تمثل أحكاماً موقتة وليست أُسساً ثابتة لقناعات مطلقة[2].

خطوات التفكير والأفعال الذهنية

يدخل الحوار، في مجتمع تقصٍّ أصيل، إلى الموضوع عبر هذه الخطوات المنطقية (أو خطوات التفكير النقدي)، إن التفكير في فرع معرفي يعني النفاذ عبر لحاء الفرع المعرفي هذا أو قشرته الخارجية والإنخراط بفعالية في معالجة الموضوع معالجة معرفية. ليس هذا هو ما يحدث عندما يوجه المعلم للصف أسئلة، بعد أن

١- المصدر السابق نفسه، ص٨-٩.

٢- يعد كانط Kant معيناً فيما يتعلق بالأحكام الموقتة، ومن الجدير اقتباس ما يقول بشيء من الإطالة:

«فيما يخص تعليق أحكامنا أو حفظها، فإن ذلك يكمن في التصميم على ألا نجعل مجرد الحكم الموقت حكماً حاسماً نهائياً. إن الحكم الموقت هو ذلك الذي أفترض بموجبه وجود أسس لصالح حقيقة أمر ما أكثر من وجود أسس ضد هذه الحقيقة، وأن هذه الأسس، مع ذلك، غير كافية لحكم حاسم ومحدد أقرر بموجبه لصالح الحقيقة المباشرة.

يمكن حفظ الحكم بقصد مضاعف: إما من أجل البحث عن أسس لحكم حاسم، وإما من أجل ألا يتخذ أي قرار إبداً، في الحالة الأولى يُسمى حفظ الحكم بأنه «حرج»، أما في الحالة الثانية فيسمى بأنه«ارتيابي». لأن الارتياب يُنكر كل الأحكام، في حين يعلق الفيلسوف الحقيقي قراره عند لا تتوافر لديه أسباب كافية للاعتقاد بأن أمراً ما صحيح.

وننبه هنا إلى أن ترك الحكم في حالة شك أمر مختلف عن تركه في حالة تعليق. ففي الحالة الأخيرة أكون مهتماً دائماً في الأمر، أما في الحالة الأولى، فإن مسألة اتخاذ قرار بصحة شيء ما أو عدم صحنه، لا تتفق مع غايتي أو اهتماماتي.

ولهذا يمكن أن تعد الأحكام الموقتة قواعد للتحقق من أمر ما. ويمكن أن يطلق عليها مصطلح «توقعات» لأن المرء يتوقع الحكم على أمر ما قبل اتخاذ القرار الحاكم. وهكذا، فإن لمثل هذه الأحكام التوقعية استخدامها الجيد، وربما يكون من الممكن أن تخدم كقواعد في كيفية الحكم على موضوع بصورة موقتة».

(منطق كانط، ترجمة روبرت أس. هارتمان Robert S. Hartman وولف غانغ شوارتز Wolf Gang Schwartz [إنديانا بويس: إنديانا، بوبس ميريل Bobbs Merrill، ١٩٧٤]، ص٨٢-٣).

يقرأ لهم قصة، كالأسئلة التالية: «ماذا قالت سوزي؟» و«ماذا فعل جدها عندئذ؟» و«لماذا تظن أن سوزي تحب البوظة؟» هنالك تشابك قليل في مثل هذه الأمثلة من عمليات الطلبة الذهنية مع حواشي الموضوع وبنيته النسيجية. ويعد التفكير، بمفهوم المعالجة المعرفية، عملاً. إنه ليس تنزه سائح، بل دخول فعّال إلى حياة المجتمع. إننا نغمس أنفسنا في فرع علمي كما ينبغي أن نغمس أنفسنا في ثقافة، لأن كل فرع معرفي، يعد بمفهوم معين، ثقافةً، ولغةً (أو أسلوباً في استخدام لغة)، وشكلاً من أشكال الحياة[1]. إن تعلم التفكير في فرع معرفي كالتاريخ هو تعلُّم كيف يفكر المؤرخون، والتفكير مثلهم.

من محاسن الأدب الكبرى هي أنه لا بد للقارئ من أن يحاكي الأفعال الذهنية لشخصيات القصة. إننا نتطابق بدورنا مع الشخصيات بحيث عندما نقرأ، «قالت في نفسها: ياله من وحش!» فإننا نقول في أنفسنا: «يا له من وحش!» وعندما نقرأ: «من مظهر وجهه، ظنّت أنه كان مستعداً للإعتذار» فإننا نظن كذلك أن الإعتذار قادم على الفور. إن محاكاة الأنشطة الذهنية المبينة في الأدب تحثنا على حياة ذهنية أكثر نشاطاً وتنوعاً. من خلال الأدب نتعلم كيف نحدد الأفعال الذهنية بالإسم؛ وإلا قمنا بها دون معرفة الفروق فيما بينها.

إن قراءة ناتج فكرة لجين أوستن Jane Austen أو لإيرنست ماخ Ernst Mach تعني إلى حد ما، التفكير فيما فكرا فيه وهما يبتكران تلك المنتجات. تظل، بالطبع، بعض جوانب العملية الإبداعية خافية علينا، فنتساءل حول تلك الجوانب. تماماً كما نتساءل كيف تعمل الطبيعة، ونحاول أن نغوص، خيالياً، في إجراءاتها كي نفكر في كيفية عملها. «الطبيعة تعمل كفنان» كما يقول لنا أرسطو، ولكن بول

---

١ - يوجد نقاش لصالح الرأي القائل بأن فرع المعرفة هو لغة وثقافة وشكل من أشكال الحياة في عمل غريغوري كولومب Gregory Colomb «الأسرار المنهجية والكاتب المتمرن: دروس للتفكير النقدي» منشورات ريزورس Resource، معهد التفكير النقدي، كلية ولاية مونت كلير Mont Cair، رقم متسلسل ١، رقم ٦ (١٩٨٨)، ص ١-٢٦.

فاليري Paul Vale´ry ليس متأكداً من ذلك فيستخلص القول بأننا لا نفهم كيف تنجح الطبيعة، رغم أنها نظام مقرر بحسم، في ابتكار أفرادها وأجناسها في تنوع مذهل[1].

المحلفون كمثال للحوار التأملي

إذا ما كنت يوماً عضواً في هيئة المحلفين، فلا بد أن تكون هناك جوانب عديدة من تلك التجربة قد انطبعت في ذاكرتك: المدعي، والمدعى عليه، والقاضي، والمحامون، وزملاؤك أعضاء هيئة المحلفين، ، والمسرحية العاطفية التي تمثل أمام ناظريك والتي تلعب أنت دوراً فيها. ولكن هناك أمر آخر جدير بالتذكر، ألا وهو التأملات والمداولات مع زملائك المحلفين وأنت تناضل من أجل التوصل إلى قرار بحكم.

ندرس هذه المداولات التأملية. كنت مضطراً بحكم واجبك كمحلف أن تحضر هذه المداولات وتشارك فيها. كما أنك، وسواك، كمحلفين منوط بكم التوصل إلى قرار (أي إلى حكم). كان من المتوقع أن تفكروا في الأمر ملياً وتناقشوه معاً بصورة منطقية، وأثناء ذلك يكشف بعضكم أخطاء بعض في التفكير. فالعملية، بعبارة إخرى، هي عملية تقويم ذاتي. وكان من المتوقع، أكثر من ذلك، أن تأخذ بالحسبان الظروف التي سادت القضية أياً كانت تلك الظروف.

لا تنسَ أنك أصغيت بعناية لمحامي كل جانب. فقد قدموا مرافعات لصالح موكليهم وضد نظرائهم أثناء المرافعة. وكانت هذه المرافعات قد أنشئت بعناية، وبراعة على الأغلب؛ ولكنها كانت دائماًذات جانب واحد. ترك الأمر للمحلفين كيف يدققوا في هذه الصيغ المختلفة لما حدث من أجل التوصل، من خلال المداولات التأملية، إلى فهم واحد للدليل والشهادة اللذين يمكنانك وأعضاء هيئة المحلفين الآخرين من التوصل إلى قرار بالحكم.

٢- بول فاليري، «الإنسان وصدفة البحر»، مجموعة أعمال بول فاليري، طبعة جاكسون ماثيوس Jackson Mathews، المجلد ١٣: علم الجمال، ترجمة رالف مانهايم Ralf Manheim، سلسلة بوليجن XLV Bollingen (برنستون، أن. جي: مطبعة جامعة برنستون ١٩٦٤)، ص٨٠-٢.

عليك، بوصفك عضواً في هيئة المحلفين، ألا تنسى أثناء المداولات عرض القاضي لنقاط القانون الدقيقة، وربما يقوم القاضي بإعطاء بعض التوضيحات الإضافية أثناء سير مناقشاتكم. تبدو المسألة بسيطة جداً: على المحلفين أن يجدو القانون الملائم للقضية. بيد أن هناك أموراً عديدة ضبابية غير ملموسة: مسألتا الدافع والقصد اللتان لا تكونان قد حسمتا أو مسألة غموض معين في صياغة القانون نفسه الذي يبدو أكثر ملاءمة للتطبيق في تلك القضية. ومع ذلك، لا بد من التوصل إلى حكم، والقاضي، أثناء شرحه للقانون، يوضح لك عملياً المعايير التي ينبغي استخدامها في التوصل إلى حكم. وطبعاً لا تتكون المعايير من مبادئ قانونية فقط، بل من الواضح أن هناك مبادئ منطقية قد شملت أيضاً. فإن كانت القضية متوافقة مع القانون بدقة، فيمكن عندئذ استخدام المنطق للوصول إلى النتيجة الضرورية. ولكن، نادراً ما تكون الأمور بهذه البساطة. فالقانون يمكن أن يقرر بوضوح أن سارقي الممتلكات يعاقبون، ولكن هل كان هذا الشخص هوالسارق؟ ربما يدين القانون نقض العهد الذي يسبب ضرراً، ولكن هل كان هذا السلوك نقضاً للعهد، ومحدثاً ضرراً؟ وهكذا فمن الواضح أنه ينبغي استخلاص الاستنتاجات، وضبط كل خطوة من عملية الاستنتاج، بافتراضات هامة يمكن أن تكون أنت والمحلفون الآخرون غير مدركين لها.

يكون المحلفون في جلساتهم الأولى مترددين وحذرين، رغم أن بعضهم ربما يحاول جر الأمور إلى نتيجة سريعة عبر لغة مُغْوِية هي من بقايا المقاربات التي استخدمها المحامون. ولكن المحلفين، على أية حال، يألفون، بالتدريج، بعضهم بعضاً، ويتآلفون مع الموقف. ثم تظهر قواعد اللباقة: إذ يدركون ضرورة دعم آرائهم بالأسباب، والإصغاء لمناقشات بعضهم البعض، ودعم أفكار بعضهم بعضاً إذا كان ذلك مقبولاً.

وتبرز هنا قوانين مجريات التقصي: عندما تنشأ خلافات حول ما يُتذكر من الشهادة، فإن الوثائق المكتوبة تطلب. وربما يجدون من الضروري زيارة موقع الجريمة. ويعادفحص الدليل. وتصاغ فرضيات جديدة. يجد المحلفون أنفسهم معزولين ومع ذلك مربوطين معاً في هذه الرحلة الغريبة، فيبدؤون بقبول بعضهم بعضاً كأشخاص. ويظهر مجتمع المقابلة وجهاً لوجه - مجتمع التقصي.

التقصي؟ هؤلاء المحلفون ليسوا نظرين، أو ممارسين، أو باحثين ذوي خبرة طويلة في التعامل مع قضايا في المحكمة. الصدف هي التي جعلتهم يواجهون مثل هذا الموقف لأول مرة. ولكن نظام المحلفين قائم على افتراض أن لدى المحلفين، كمواطنين، حصافة وحكمة كافيتين لبحث هذه الأمور بذكاء، ولحشد مواهبهم ومهاراتهم من أجل التوصل إلى حكم مناسب تحت الظروف القائمة، لا بد من مراعاة أوامر القانون، كما، لا بد كذلك من مراعاة إدعاءات الخصوم المتقاضين. يكتسب المحلفون، مع سير القضية، وعياً معيناً، أي طريقة للنظر إلى الأمور بمنظور أكثر توحداً، وميلاً إلى تقويم الدليل بحاسة نسبية إجمالية. أما أن يصدر حكمهم متعجلاً فذلك خارج عن مثل هذا السياق، إذ كلما كان المحلفون أكثر دهاء وبصيرة في مداولاتهم كان قرارهم النهائي أكثر عدلاً.

ليس قصدي هنا أن أدقق في محاسن نظام المحلفين أو في قيوده. بل كل ما يهمني في الأمر هو أن نظام المحلفين يعد نموذجاً لمؤسسة اجتماعية يلتقي فيها أناس عاديون للمداولة في أمر يتعلق بالصالح العام للوصول إلى حكم معقول قدر الإمكان.

هناك شيء من المغامرة المثيرة في العملية الديمقراطية، ذلك أنه في نظام المحلفين، يناط التقصي بمواطنين عاديين حتى في القضايا ذات الخطورة القصوى. إن إيمان النظام الديمقراطي في كفاءة الأشخاص العاديين في التوصل إلى أحكام معقولة في أمور بالغة التعقيد قانونياً، يعد ملفتاً للنظر. (لا بد من ملاحظة أن المحلفين لا يخضعون لاختبار كفاءة في المحاكمة المنطقية قبل السماح لهم بالخدمة في هيئة المحلفين، ولكنهم يعفون من العمل إذا ماتبين أن لهم مصالح شخصية في القضية المطروحة. وبعبارة أخرى، إننا نثق بحصافتهم شريطة ألا يكون هناك دليل على تحيزهم). يعرض ميشيل وولزر هذا الرأي المؤيد:

«إننا هنا نؤيد نظام المحلفين لأننا نعتقد أن المحلفين الذين لا مصلحة لهم هم أكثر الناس احتمالاً للوصول إلى الحقيقة. فلماذا، إذن، لا نجعل هذا النظام نموذجاً

لكل التقصيات الباحثة عن الحقيقة والحق؟ إن الاستعاضة عن المجادلات السياسية بصيغة مثالية من المداولات القضائية، تُعدُّ في الواقع هدف عدد من الفلاسفة المعاصرين»[1].

هل يمكن لذلك الإيمان الذي يشجعنا على أن نعهد للمحلفين بمداولاتهم أن يشجعنا بالمثل لأن نعهد بالجوانب التربوية المعيارية إلى مداولات مجتمعات التقصي الصفية حيث يوجه هذه المجتمعات معلمون مهرة، تماماً كما توجه هيئات المحلفين من قبل قضاة مهرة؟ إذا ما كانت الإشكالات التي نواجهها في حياتنا محددة بصورة جيدة، فإنه يمكن أن نعهد بها إلى مختصين أو حواسيب لحلها، ولكن بما أنها سيئة التحديد، فهي تتطلب محاكمة عقلية للتوصل إلى حكم فيها، والتوصل إلى حكم يتطلب مداولات تأملية. فأي طريقة أفضل لإعداد الطلبة للحياة من تمكينهم من المساهمة في مجتمعات تأملية تعالج أموراً هي في نظر الطلبة أنفسهم هامة؟.

التعلُّم من تجربة الآخرين

يعد مجتمع التقصي، بمفهوم معين، تعلُّماً جماعياً، فهو بالتالي مثال على قيمة التجربة المشتركة. ولكنه يمثل، من جهة أخرى تعظيم كفاءة عملية التعلُّم، إذ إن الطلبة الذين يعتقدون أن التعلُّم يتم من قبل الفرد ذاته، يكتشفون أنهم يستطيعون، كذلك، استخدام تجربة الآخرين والإفادة منها.

يبدو ذلك جلياً جداً بحيث لا يمكن إهماله إلا إذا تبين أن فهم التجربة الصفية الفعلي كان ضئيلاً. ليس غريباً أن نجد طلاب كلية جامعة يتوقفون عن الإصغاء عندما يبدأ أقرانهم بالكلام. إذ لا يستطيعون إدراك أنه يمكن أن يكون لدى أقرانهم خبرة تكمِّل خبرتهم (وهي حالة يكسبون بتعلمها الكثير)، وتعززها (وهي حالة تهيئهم لأن يكون لهم قناعاتهم الأكثر رسوخاً)، أو لا تتفق مع خبرتهم (وهي حالة ينبغي عليهم فيها إعادة فحص مواقفهم).

---

١ - «نقد للمحادثة الفلسفية»، المنتدى الفلسفي ٢١: ١ - ٢ (خريف - شتاء ١٩٨٩ - ٩٠)، 195n.

غالباً ما تكون الدرجة التي يعتقد الطلبة أنهم يستطيعون التعلُّم من تجارب بعضهم البعض تتناسب عكساً مع اعتقادهم بأنهم يستطيعون التعلُّم من تجربة المعلم. كما أن الطلبة ليسوا مخطئين في اعتقادهم بأنهم يستطيعون الإفادة من الكبار الذين يتوسطون بين الأطفال والعالم. إذ يقوم الكبار عادة بترجمة خبرة المجتمع، وثقافته إلى الطالب، وبترجمة خبرة الطالب إلى المجتمع. ويقوم مجتمع التقصي بجعل تلك الترجمة جزءاً لا يتجزأ من الممارسة المدرسية اليومية.

نحو تكوين مجتمعات تقصٍّ صفية

لاختتام هذا الفصل، أود أن أقترح ما يمكن استخلاصه إذا ما حللنا مفهوم مجتمع التقصي عن طريق فحصه مرحلة مرحلة. لقد حددت فيما يلي خمس مراحل متمايزة نسبياً، ولكني لا أحاول تقديم مزيد من التحليل لسلسلة الخطوات التي يمكن اتخاذها ضمن كل مرحلة. فغايتي هي أن أبين ما يجري في كل مرحلة، من الناحية النفسية والناحية التعليمية.

لقد اخترت مجتمع تقصٍّ فلسفي لاستخدامه مثالاً توضيحياً، ليس لأن ذلك النوع هو الذي آلفه أكثر من سواه فحسب، بل لأنني أعتقد أنه يعد نموذجاً قيماً، أيضاً. ويبقى أن نرى فيما إذا كانت مجتمعات التقصّي في فرع المعرفة الأخرى سوف تنجح فقط إلى الحد الذي يُقرَّب فيه هذا النمط.

آ- تقديم النص

١- النص، في صيغة قصة، كنموذج لمجتمع تقصٍّ.

٢- النص يعكس قيم الأجيال السابقة وإنجازاتها.

٣- النص كوسيط بين الثقافة والفرد.

٤- النص كموضوع إدراك خاص جداً يحمل الإنعكاس الذهني الموجود ضمنه.

٥- النص يصور العلاقات البشرية قابلة للتحليل إلى علاقات منطقية .

٦- القراءة الجهرية بالتناوب .

أ- المضامين الأخلاقية لتناوب القراءة والإصغاء .

ب- إعادة النص المكتوب شفوياً .

ج- تبادل الأدوار كعملية تقاسم للعمل : بدايات المجتمع الصفي .

٧- استبطان السلوكيات التفكيرية للشخصيات الخيالية بصورة تدريجية (فعلى سبيل المثال ، إذا ما قرأ طفل حقيقي كيف تطرح الشخصية الخيالية ، سؤالاً ربما يدفع ذلك الطفل إلى طرح مثل هذا السؤال في الصف) .

٨- اكتشاف الصف أن النص ذو معنىً وذو صلة بالموضوع ؛ واستحواذ أعضاء الصف على تلك المعاني .

ب- بناء جدول الأعمال

١- طرح الأسئلة : استجابة الصف الأولية على النص .

٢- تعرف المعلم على أسماء الأفراد المساهمين .

٣- بناء جدول الأعمال كعمل تعزيزي للمجتمع .

٤- جدول الأعمال بوصفه خريطة لمجالات اهتمامات الطلبة .

٥- جدول الأعمال كمسرد ، لما يعده الطلاب مهماً في النص ، وكتعبيرٍ عن الحاجات المعرفية للمجموعات .

٦- تعاون بين المعلم والطلبة في إقرار نقطة البدء في المناقشة .

ج- ترسيخ المجتمع

١- تضامن المجموعات من خلال التقصي الحواري .

٢- أولوية النشاط على التفكر .

٣- التعبير عن الخلافات وطلب الفهم .

٤- تعزيز المهارات المعرفية (مثل، اكتشاف الافتراضات، التعميم، ضرب الأمثال) عبر ممارسة حوارية .

٥- تعلُّم استخدام الأدوات المعرفية (مثل، الأسباب، المعايير، المفاهيم، الأنظمة الحسابية، القوانين، المبادئ) .

٦- ربط الأمور بعضها ببعض عن طريق المحاكمة المنطقية التعاونية (مثل، البناء على أفكار بعضهم البعض، تقديم أمثلة مضادة أو فرضيات بديلة، إلخ . . .) .

٧- استبطان السلوك المعرفي الواضح للمجتمع (مثل غرس الطرق التي يقوم بموجبها الأطفال في الصف بعضهم بعضاً حتى يغدو كل منهم ذاتي التقويم بصورة منتظمة) - «إعادة إنتاج ضمني نفسي لما هو نفسي باطني» (فايغوتسكي Vygotsky) .

٨- تزايد الحساسية لظلال المعاني للفروق السياقية .

٩- تلمُّسُ المجموعة لطريقها بصورة جماعية، متتبعة النقاش إلى حيث يقود .

د- استخدام التمارين وخطط البحث

١- استخدام الأسئلة من التراث الأكاديمي : اللجوء إلى الإرشاد المهني .

٢- استحواذ الطلبة على منهجية النظام المعرفي .

٣- انفتاح الطلبة على البدائل الفلسفية الأخرى .

٤- التركيز على إشكالات محدودة من أجل فرض إجراء المحاكمة العقلية العملية .

٥- فرض التقصي من أجل فحص الأفكار التنظيمية الرابطة مثل، الحقيقة، والمجتمع، والشخصانية، والجمال، والعدالة، والطيبه.

هـ- تشجيع المزيد من الاستجابات

١- إثارة مزيد من الاستجابات (على هيئة سرد حكاية، أو كتابتها، أو إلقاء شعر، أو رسم لوحة، أو الرسم، أو أي شكل من أشكال التعبير المعرفي)(١).

٢ - إدراك الجمع بين النقدي والإبداعي وبين الفردي والمجتمعي.

٣- الإعلان عن حاسة المعنى المعمَّقة التي تصاحب المحاكمة العقلية المعزَّزة.

١٥- الأهمية السياسية لمجتمع التقصي

يُعدُّ نهج مجتمع التقصي اليوم مكوناً ضئيلاً ولكنه متنام من مكونات التربية الابتدائية المعاصرة. وقد سبق المطلب الشعبي للتفكير النقدي في المدارس، ويعد من الناحية الجدلية خير مثال على ما يمكن أن يكون عليه ذلك النوع من الإصلاح التربوي. ولكن هل له أية مضامين للإصلاح السياسي؟ هذا ما سوف ندرسه الآن فأي الغايات السياسية التي يمكن أن يكون مجتمع التقصي وسيلة لها؟

١- يقدم في. في. دافيدوف V.V Davydov وصفة معينة لاستخدام الحوار في التربية الفلسفية، في «النمو الذهني لأطفال المدارس الصغار في عملية تعلُّم الأنشطة»، «التربية السوفياتية ٣٠: ١٠ (١٩٨٨)، ٣-١٦. هذا مقتطف من كتابه «إشكالات التعليم التنموي»، ترجمة ليف تدج Liv Tudge (أرمونك أن. واي. Armonk N. Y: أم. إي. شارب M. E. Sharpe، ١٩٨٦). وللمزيد من المعلومات حول قيمة النقاش في التعليم أنظر رولاند جي ثارب Roland G. Tharp ورولاند غاليمور Roland Gallimore، «إيقاظ العقول على الحياة» (مطبعة جامعة كمبردج، ١٩٨٨)؛ طبعة دبليو وايلن W. Wilen «التعليم والتعلُّم عبر النقاش» (سبرينغفيلد Springfield، III تشارلز سي. توماس Charles C. Tomas، ١٩٩٠)؛ طبعة لويس سي. مول Luis C. Moll، «فايغوتسكي والتربية (مطبعة جامعة كمبردج، ١٩٩٠).

المتضمنات السياسية للتعليم من أجل التقصي

إننا نألف تماماً مفهوم سلسلة الوسيلة - والغاية: إذ كل وسيلة يمكن أن تكون غاية لوسيلة سابقة، وكل غاية يمكن أن تكون وسيلة لغاية أبعد[1]. كما نعلم كم من الصعب توطيد هذه الروابط. إذ تضطرنا التجربة إلى الاعتراف بأننا نتعامل مع «غايات منظورة»، «ووسائل منظورة» - فئات زلقة، ومتنقلة تقاوم محاولاتنا لإجراء نوع من التعديلات المتبادلة، وتستدعي دائماً إعادة صياغة وتعريف لكي يمكن ربطها بكفاءة. إن مصارعة أي تكييف للوسائل مع الغايات إنما هي اكتشاف لمدى كون محاكمتنا المنطقية ساذجة وإيديولوجية وذات خلفية منظمة بالمقارنة مع وحشية طرق العالم وتصلبها العنيد.

تُعدُّ مسألة التفكير النقدي حالة في الصميم. والسؤال عن قيمتها هو إثارة هذا النوع من الأجوبة: يحسِّن التفكير النقدي الحصافة، والديمقراطية تتطلب مواطنين يتمتعون بالحصافة، وهكذا فإن التفكير النقدي وسيلة ضرورية إذا كان هدفنا مجتمعاً ديمقراطياً[2]. ولكن ما إن تدور عجلة التقصي حتى تنشأ متاعب

١- إن مصطلح «سلسلة الوسيلة - والغاية» هو من ابتكار جون ديوي بالطبع؛ أنظر «نظرية التقويم، مجلد ٢، رقم ٤ من الموسوعة العالمية للعلوم الموحَّدة» (شيكاغو: مطبعة جامعة شيكاغو، ١٩٣٩)، ص٤٠-٥٠. من الأمور التي يلح عليها ديوي هنا هو أنه «لا توجد غايات بحد ذاتها»، بمعنى الغايات التي تصدر كنتائج وحيدة لوسيلة معينة، وأنها هي بحد ذاتها لا نتائج لها. ،هنا يكمن الخطأ في الإدعاء بأن «الغاية تسوغ الوسيلة»: إذ إن هذا الإدعاء يتضمن أن الوسيلة المستخدمة تعطي نتيجة مرغوبة واحدة، وليس سواها. ولهذا يجادل ديوي لصالح «الغايات المتطورة» - غايات موقتة، ومتغيرة - بدلاً من ثباتية «الغايات بحد ذاتها» وصلابتها، ،ولصالح التفكُّر في «غايات منظورة» بديلة، وفي وسائل يمكن أن تتحقق بها هذه الغايات.

٢- لقد صاغ عدد كبير من المفكرين ليس أقلهم جون لوك John Locke العلاقة بين التفكير النقدي والديمقراطية. فقد أصر لوك بوجه خاص في «بعض الأفكار حول التربية» على الحاجة إلى تفكير معلل يقوم به المواطنون في القضايا التي تواجههم، وكان واضحاً بصراحة بشأن العلاقة بين العقل والسلوك: «إن استخدام المحاكمة المنطقية الصحيحة وغايتها إنما هي الحصول على مفاهيم صحيحة، ومحاكمة للأمور محاكمة عقلية، وتمييزاً بين الحقيقة والبهتان، وبين الصواب والخطأ، وبالتالي التصرف وفقاً لذلك» (فقرة ١٨٩). وللإطلاع على تحليل معين، أنظر ناثان تاركو Nathan Tarco «تربية لوك من أجل الحرية» (شيكاغو: مطبعة شيكاغو، ١٩٨٤).

التوقف، ونستمر في التساؤل: «لماذا نريد مجتمعاً ديمقراطياً؟» فيأتي الجواب بسرعة، لأنه هو شكل التنظيم الاجتماعي الأفضل تعزيزاً لمساواة الحياة لكل أعضائه». وهنا يبدأ الدوران بأن يغدو أكثر لزوجة: لكل أعضائه، وأعضائه فقط؟ فما شأن الحيوانات؟ إنها ليست أعضاء في مجتمع ديمقراطي - فهل هي مؤهلة إلى مساواة معزَّزة في الحياة؟ إننا، بموجب مقاربتنا المتمركزة حول المنفعة، نرتعد لمجرة التفكير في أن لسعادة الحيوانات قيمة جوهرية، وأننا ننزع إلى التفكير، بدلاً من ذلك، بألاّ قيمة لوجود الحيوانات إلا بقدر ما تجعلنا سعداء. ومن ثم هناك أجزاء الطبيعة غير العاقلة التي يمكن أن تبنى حكايتها على أسس لها علاقة ضئيلة أو ليس لها علاقة البتة مع سعادة أي إنسان، وعلى هذا الأساس تحترم الطبيعة أو لا تحترم.

لقد ذكرت هذه الأمور لأبين كيف أن الغايات التي تبدو بسيطة، ومحددة بدقة، ومستقرة عندما نهدف إليها من بُعد تبدأ بالاهتزاز والإنزياح كلما اقتربنا منها أكثر. وهذا يستدعي أن نجري تعديلاتنا التكميلية في وسائلنا فتتلوى سلسلة الوسيلة - والغاية برمتها كالأفعى ونحن ننقح مواصفاتنا ونراجع أولوياتنا.

وهكذا، عندما نثير علاقة الوسيلة - والغاية بين التربية التأملية والديمقراطية، فإن علينا أن نتهيأ لإجراء التعديلات المناسبة في إحداهما كلما نقحنا مواصفاتنا في الآخر. فأي تغيير في مفهومنا للديمقراطية يحمل معه مطلباً بأن تُعدَّل الوسيلة المنظورة، وأي تغير في مفهومنا للتربية التأملية سوف يستدعي تعديل الغايات المنظورة.

لنفرض، على سبيل المثال، أن التربية، لدى إعادة تبئيرها، أصبحت تتميز بأنها «تربية بوصفها تقصٍّ، وتربية من أجل التقصي»[1]. يستدعي هذا التغيير في

١ - أعني بـ«التقصي» أي شكل من أشكال ممارسة النقد الذاتي الهادفة إلى فهم أكثر شمولية أو حكم أكثر حصافة. فيكون التقصي العلمي، بهذا المعنى، واحداً فقط من بين أشكال عديدة من التقصي التي يمكن إيجادها في الحِرَف، والفنون، وفي الإنسانيات والمهن، وفي أي مكان ينخرط فيه الإنسان بصنع شيء، أو بقولٍ أو بفعلٍ. ويبدو لي، من وجهة نظر علاقة «الوسيلة - والغاية» التي بُحثت أعلاه، واضحاً أنه ←

الوسائل على الفور تغييراً في الغاية التي تقابلها تلك الوسائل. فإلى المدى الذي يكون فيه المجتمع نتاجاً للمدارس فإن نوعية ديمقراطيته سوف تعكس نوعية عملياته التربوية. وعندما تغدو التربية تربية بوصفها تقصٍّ وتربية من أجل التقصي، فإن الناتج الاجتماعي لذلك التغير المؤسساتي سوف يكون ديمقراطية بوصفها تقصٍّ وليست مجرد ديمقراطية فقط.

ما مبلغ أهمية هذا التغيير؟ فهل هو تغيير جوهري أم مجرد تغيير كلامي؟ ربما يقول البعض إن الديمقراطية والتقصي أمران غير متماثلين، بل ربما متنافران[١]. كما سوف يقول آخرون أن مُقاربتي حل الإشكالات الاجتماعية كلاهما يُستخدمان ولكن في سياقين مختلفين. يندر، بالطبع، وجود استثناءات، كالمحاكمات، تشتمل على القاضي والمحلف معاً. ومع ذلك فإن مجتمعنا، عموماً، ليس ذلك المجتمع الذي يسعى بحماس إلى دمج عملية التقصي والعملية الديمقراطية معاً. وبالتالي، لم نرَ حاجة كبيرة لأن نطلب نظاماً مدرسياً يُعدُّ الطلبة إلى مثل هذا المجتمع. إن أكثر ما تحدَّثنا به هو الحاجة إلى أن يكون لدينا مواطنون أفراد مفكرون. لم نتبنَّ جدياً التصور القائل بأن مجتمعنا هو مجتمع تقصٍ.

يبدوا لي أن مفهوم الديمقراطية بوصفها تقصٍّ يدمج العقلانية والإجماع وأن هذا الإندماج أعلى من أن يوجَّه بأي من المعيارين. ربما لا تكون المحاكمة المنطقية القانونية نموذجاً كاملاً للمؤسسات الأخرى، ولكنها تشمل تقسيماً معقولاً للعمل الذي يكون فيه القضاة، المطلعون على القانون والعاملون به، متوازنين مع المحلفين الحصفاء بفطرتهم السليمة، وكلاهما يتوازنون مع المحامين الماهرين في المرافعات

إذا ما أريد للتقصي أن يغدو سمه لمجتمعنا، فإن على التربية التي نتبناها أن تكون من أجل التقصي، ولكننا لا نستطيع أن نربي من أجل التقصي ما لم تكن التربية التي لدينا تربية تقصٍّ - ما لم تُشحنُ السمة النوعية التي نريد الحصول عليها أخيراً في الوسيلة.

١ - إن النزاع بين العملية الديمقراطية والتقصي العلمي هو نزاع بين أسلوبين، الأول لا إرادي والثاني تجريبي. لا يوجد حالياً نزاع قضائي بين الاثنين، هناك مشروعات مختلفة - في الفضاء، في الطب - حيث غدت التقصيات موضوعاً خاضعاً للرقابة السياسية.

البلاغية لصالح المدعي والمدّعى عليه. ومع ذلك فإن الجميع منخرطون في عملية التقصي ويهدفون إلى تحقيق نتائج معقولة.

إن المجتمع الديمقراطي الذي نعيشه حالياً يقوم غير راغب في تحويل الأمور إلى التقصي للحصول على قرارات أو توصيات، الأمر الذي يؤدي إلى أن تغدو مشاكلنا - وخصوصاً الاقتصادية منها - عصية على الحل في غالبيتها.

إن قانون التجربة الذي يبدو أننانسترشد به، بموافقة الحزبين السياسيين، هو أن كل شيء سيكون أفضل لكل شخص إذا ما دفع المزيد والمزيد من المنافع إلى أولئك المنتفعين فعلاً أو المغرقين بالمنافع. إن مثل هذه المبادئ، على أية حال، لا تحل شيئاً. لقد فتحت شعارات صناعة التبغ المتشائمة الطريق تدريجياً أمام قبول الجمهور لنتائج التقصي المؤدية إلى وجود علاقة سببية واضحة بين التدخين والسرطان. وفي حالات عديدة أخرى لا حصر لها، على أية حال، تكون القوة الاقتصادية الخام قادرة على الحصول على تغطية سياسية لعملياتها بغض النظر عن الأثر السلبي الذي يمكن إدراكه لهذه العمليات على البيئة أو البشر.

إذا ما كانت التربية تسعى إلى إعداد الطلبة ليعيشوا كأعضاء متسائلين في مجتمع متسائل، فأن على التربية أن تكون تربية بوصفها تربية تقصٍّ وتربية من أجل التقصي كذلك. وهذا يستدعي تحويل كل غرفة صف إلى مجتمع تأملي وفضولي. إنه لا يتطلب إنفاق قدر هائل من المال.

الدور الوسيط للمجتمع الصفي

إن البنية الاجتماعية لمجتمع التقصي تجعله جسراً ضرورياً بين السمة المؤسساتية للأسرة، وسمة التقصي للديمقراطية والتي ينبغي أن تميِّز في المجتمع على نطاق واسع. بغض النظر عن كم يمكن للعلاقات ضمن الأسرة أن تكون لطيفة، فإن اعتماد الصغار جداً على الأسرة يُسفر عن درجة معينة من الفاشية. لذا ينبغي أن يتمثل دور المدارس في تقديم مؤسسة انتقالية، إذ تكون، من جهة، بديلاً عن

الأسرة التي يخرج منها الطفل، ومن ناحية أخرى، بديلاً عن المجتمع الأوسع الذي سوف يدخله الطالب[1]. ولكن بما أن دور الطفل في الأسرة، ودور الكبير الفرد في المجتمع ينظر إليهما على أنهما دوران إسهاميان جزئياً، فإن المدرسة بوصفها عملية انتقالية أو حلقة بين الدورين تكن قد تبنَّت السمة ذاتها للدورين.

إن ما يقدمهْ مجتمع التقصي هو نواة تمثل وتستبق مجتمعاً مكونّاً من جماعات إسهامية - وهو مجتمعٌ مؤلف من مثل هذه الجماعات. في السنوات الأخيرة حثنا كتّاب مثل بنيامين باربر Benjamin Barber على الانتقال من «ديمقراطية ليبرالية» إلى «ديمقراطية قوية». ففي الأولى تكون مساهمة الفرد محدودة بسرية حجرة الاقتراع وانعزاليتها، في حين أن المساهمة في الثانية توجد في جماعات عامة لا حصر لها تسير لصنع الجماعة الديمقراطية بوجه عام[2]. ولكن يبدو أن هؤلاء الكتّاب ليسوا مدركين بأن الأمثلة التي اقتبسوها ليست تربوية في سمتها بصورة بارزة وأن الإنتقال الذي يسعون إليه لا يمكن تحقيقه بدون مكوّن تربوي[3].

١- أنظر جورج هيربرت ميد، «علم نفس الوعي الإجتماعي المتضمن في التعليم»، العلم ٣١ (١٩١٠)، ٦٨٨-٩٣، أنظر جوزيف جي شواب Joseph J. Schwab، لقاء في سنتر ماغازين Center Magazine ٩:٦ (١٩٧٦).

٢- بنيامين باربر، «الديمقراطية القوية» (بيركلي Berkley ولوس أنجلز Los Angeles: مطبعة جامعة كاليفورنيا ١٩٨٤). انظر كذلك ميشيل والزر Michael Walzer، «مبادئ راديكالية (نيويورك: بيزك Bas-ic، ١٩٨٠)؛ وفرانز نيومان Franz Newmann، «الديمقراطية والدولة الفاشية» (غلينكو III Glenco. مطبعة فري Free، ١٩٥٧)؛ وستانلي هوفمان Stanley Hoffman، «بعض الملاحظات النظرية الديمقراطية والممارسة»، مجلة توكويفيل ريفيو Tocqueville Review ١:٢ (شتاء ١٩٨٠).

٣- إن ما كتبه روبرت آ. نيسبت Robert A. Nesbet «البحث عن مجتمع» (أكسفورد: مطبعة جامعة أكسفورد، ١٩٥٣) يعد نموذجاً للتوجه المحافظ نحو المجتمع في الكتابات الحديثة. كما عين غلين تندر Glenn Tinder دوراً أكثر إيجابية للمجتمع في عمله «المجتمع: تأملات في مثل مأساوي» (باتون روج Ba-ton Rouge؛ مطبعة جامعة لويزيانا، ١٩٨٠). انظر بوجه خاص الصفحات ٢٤-٣٣ حيث يبحث «المجتمع بوصفه مجتمع تقصٍ». وهناك محاولة أخرى لربط المجتمع والتقصي قام بها يوليوس مورافشيك Julius Moravcsik في «روابط مجتمعية» تكملة إلى ٦٢:١ من «محاضر وعناوين الجمعية الفلسفية الأمريكية» (أيلول/ سبتمبر ١٩٨٨)، ٢١١-٢٥. أعتقد أن نورافشيك يرى الرابطة الخاصة الموجودة بين التقصي ←

إذا ما أنعمنا النظر في حركات معاصرة ثلاث - أو هل نقول ثلاثة أعلام؟ - في التربية - التفكير النقدي، والفلسفة في المدرسة الابتدائية، والمساواة بين الجنسين - نلاحظ أنها تنتمي بصورة مختلفة إلى مجتمع تعليم التقصي. فيما يتعلق بفلسفة المدرسة الابتدائية والمساواة بين الجنسين فيها، أود القول إن مثل هذا التعليم يعد جوهرياً لأن الفلسفة والمساواة ينبغي أن يتعاملا مع فشل البنية الإجتماعية القائمة من أجل أخذ الحقوق التربوية للأطفال والنساء مأخذ الجد. إذ أن مجتمع التقصي وحده يقدم مساواة الفرص التي كانت تحرم منها تلك الجماعات تقليدياً. وهكذا يكون الطلبة في المرحلة الأولى من المدرسة الابتدائية مفتقرين ومنقوصي التغذية من الناحية المفاهيمية لأن بعض النظريات النفسية تعزز أحكاماً إجتماعية مجحفة مسبقة فيما يتعلق بقدرات الأطفال الصغار على التعامل مع الأفكار. إن ماتفعله فلسفة المدرسة الابتدائية هو تمكين الأطفال من الوصول إلى المخزون الثقافي من الأفكار منذ دخولهم المدارس ورياض الأطفال. بهذه الطريقة تحول الفلسفة من أجل الأطفال دون حدوث الهزال المعرفي الذي غالباً ما يبدأ في المرحلة الثالثة أو الرابعة والذي ما يسفر غالباً عن ترك الطلبة للمدرسة نهائياً. فضلاً عن أن الأرض المحفِّزة مفاهيمياً تقدم بيئة مناسبة لنمو المهارات والحرف الفكرية، لأن الطلبة يستطيعون التعرف على أدوارهم كتلاميذ معرفيين ويستطيعون تقويم إتقانهم المتنامي في صميم ثقافتهم وتقاليدهم.

كل طفل عانى من ظلم يكون مستعداً كأي مساهم في كتاب «الجمهورية» لبحث طبيعة العدالة. وكل طفل يصل إلى فهم للأمور عبر القيام بمقارنات يستطيع تقدير انفعال سقراط وأفلاطون وأرسطو لدى اكتشافهم القوة الهائلة للمعيارين

الفلسفي والمجتمع الفلسفي. ولكنه لا يستخلص المضامين التربوية أو السياسية لـ«مجتمعيته المعيارية». من أجل الحصول على تحليل لمفهوم بيرس عن «مجتمع التقصي»أنظر جون إي. سميث John E. smith» المجتمع والواقع «في طبعة يوجين فريمان Eugene Freeman، صلة بيرس (لاسال III La Salle: معهد هيغلر Hegler، ١٩٨٣)، ص٥٩-٧٧، وانظر كذلك سوزان هاك Susan Haack، « ديكارت، وبيرس، والمجتمع المعرفي، »، المصدر السابق نفسه، ص٢٣٨-٦٣.

التوأمين: التطابق، والاختلاف. إن اكتشاف الأطفال هذه الأمور بأنفسهم في أرضية مجتمع تقصٍّ يعد اكتشافاً جديداً للحماسة والحيوية اللتين ظهرتا عند سقراط ورفاقه في حديثهم عن طبيعة المُحق والجميل والطيب. والواقع أن الأطفال يمكن أن تثار مشاعرهم بالأفكار أكثر من الكبار، كما أن بحث لعب الأطفال كما لو أنه ذو أثر فيزيائي ولا يمكن أن يكون ذا أثر معرفي إنما هو كشف لفهم محدود فقط للإمكانات الذهنية للطفل.

إن التصور بأن العملية الديمقراطية تحتاج إلى مزيد من التحديد بوصفها عملية تقصٍّ يتفق مع دعوة ديوي إلى الإرشاد الذكي للخبرات المشتركة، ومع دعوته لمشاركة الجميع مشاركة فعَّالة في أنواع مختلفة من الجمعيات. ولكن ربما يحتاج ذلك إلى حركة جذرية للإعداد إلى تغيير الاتجاه هذا، والجذور في هذه الحالة لا بد أن تكون موجودة في غرفة الصف.

يمكن لمجتمع الصف أن يلعب دوراً وسيطاً بين الأسرة والمجتمع عموماً، أو بين الخلفية الثقافية أو العرقية الخاصة لكل فرد والمجتمع عموماً. كذلك يمكن أن يتوسط بين الضغوط من أجل حل إشكالات إجتماعية بإجماع ديمقراطي، أو بتقصٍّ علمي، أو بقوة إجتماعية أو إقتصادية عجماء. فهو يستطيع بتأملاته أن يصنف القضايا إلى مجموعات، مميزاً تلك التي يمكن إقرارها على الفور من تلك القضاياالخلافية العميقة. وبهذه الطريقة يمكن للمجتمع الصفي أن يقوم بدور منطقة عازلة قيمة، يمنع الإندفاع المحموم لإصدار حكم في قضايا تتطلب دراسة مطولة في حين يطالب بتصرف سريع في حالات يكون فيها الحكم المحدد ملائماً والتصرف السريع إلزامياً.

متضمّنات سياسية للتعليم من أجل المحاكمة العقلية

لقد أثارت مشكلة السلطة الشرعية المناطقة تقليدياً(كما في ما يسمى بمغالطة السلطة اللا شرعية) إلى حد بسيط، وأثارت الفلاسفة السياسيين كثيراً. فأفلاطون يرى أن ما يضفي الشرعية على السلطة هو المعرفة التي يتمتعون بها، وبما أن الحكومة هي مسألة مهنية فينبغي ألاّ يكون هناك انقطاع بين المعرفة والسلطة. فقد كان يشعر أن

ما يُرثى له أن الذين يمتلكون المعرفة يفتقرون إلى السلطة، وأن الذين يملكون السلطة يفتقرون إلى المعرفة. فلماذا تكون إحدى الحالتين دائماً ولا تكونان معاً إلا ما ندر؟

شكوى أفلاطون مفهومة ولكنها لا تصل إلى جذر المشكلة التي لدينا ونحن نضع الديمقراطية موضع التنفيذ. إننا نجد اليوم أفراداً - في الصناعة، والخدمة العسكرية، والسياسة، وفي مجالات لا حصر لها من الأنشطة الإنسانية - تتعايش فيها المعرفة والسلطة ولكنهما عملياً محجوبان عن بعضهما البعض. إننا ننفضح عندما نكتشف كيف أن مثل هؤلاء الأفراد عاجزون عن تطبيق ما يعرفون على ما يفعلون، وعندما نحاول تعليل عدم كفاءتهم فإننا نعود عادة إلى مسألة تربيتهم.

وضع أفلاطون، بوصفه واحداً من النخبة، وصفة مطولة لتدريب قوي لأولئك المقدر لهم أن يكونوا حكاماً. في حقبتنا هذه بنزعاتها نحو الديمقراطية الجماهرية وأيديولوجيتها القائلة بأن الشعب هو صاحب السيادة، والمفكر والذكي، فإن الضغط على المؤسسةالتربوية يكون هائلاً. إننا قانطون من قدرة المدارس على تزويد جماهير المواطنين بالمعرفة القريبة من أن تكون كافية للإشكالات العالمية التي نواجهها، ناهيك عن تزويدها مثل هؤلاء المواطنين بحصافة الرأي اللازمة لاستخدام مثل هذه المعرفة بحكمة.

إن جوابنا دائماً على الشكوى بأن الطلبة الذين يغادرون المدارس غير قادرين على ترجمة ما يعرفون إلى ما يفعلون، هو تزويدهم بمزيدمن المعرفة. فإذا كان المعلمون غير مؤثرين فذلك لأنهم لا يعرفون موضوعهم معرفة جيدة. وإذا ما فشل طلبة المدارس الابتدائية أو الثانوية أو الكليات الجامعية في عمل وظائفهم، فذلك لأن المعلمين فشلوا في تعليمهم مضمون فروع المعرفة الموجودة. نادراً ما يقال إن العيب ليس في كمية المضمون بل في التأكيد على اكتساب المعرفة بدلاً من تعزيز المحاكمة العقلية. حتى إنه من الأندر أن يُسمع أحدٌ يقول: ربما يحتاج المنهاج الموجود إلى إعادة تقويم، على احتمال أنه يولي بعض فروع المعرفة اهتماماً كبيراً، في حين يولي بعضها الآخر قليلاً من الاهتمام أو لا اهتمام بتاتاً.

فإذا ما بالغنا بأهمية جانب اكتساب المعرفة من التربية، فإننا نكون قد قللنا من أهمية جانب آخر: الانتقال من التأمل إلى المحاكمة العقلية، ومع ذلك، فإنه في المجتمع عموماً، وفي الصف الذي هو مستنبت المجتمع عموماً، لا بد من البدء بالتأمل. كيف يُشجع التأمل، وكيف يمكن بناؤه بحيث ييسّرُ اكتساب مثل هذه المكونات للمحاكمة العقلية مثل التعليل السليم، والقدرة على ملاحظة الفروق بين الأشياء التي تبدو متماثلة والتشابهات بين الأشياء التي تبدو مختلفة، والإحساس بالمنظور الشامل، والإحساس بالنسبية، ونزعة التساؤل، والتقصي، وأن يُصبح المرء ناقداً؛ والقدرة على تشكيل المفاهيم وصياغة المناقشات وتحليلهما، والحساسية للتماثلات والفروقات السياقية؟ إن هذه السلسلة الطويلة، بلا شك. أما عملياً، فالمسار الذي علينا اتباعه هو أن نركز أبصارنا على جعل تحسين حصافة الرأي والمحاكمة العقلية أهدافاً للتربية ومن ثم نتيح لتحول المعرفة أن يُعدَّل وفقاً لذلك. يبدو هذا النهج أكثر احتمالاً للنجاح من أن نركز أبصارنا على جعل اكتساب المعرفة هدفاً للتربية، مع إجراء تعديلات لاحقة إلى الدرجة التي ينبغي أن يصل إليها تهذيب المحاكمة العقلي والحصافة.

وفيما يتعلق بكيفية تشجيع مثل هذه التأملات، فقد قلت قبل قليل إننا نرى مجتمع التقصي كنقطة تقاطع جنيني بين الديمقراطية والتربية. فمجتمع التقصي يمثل البعد الاجتماعي للممارسة الديمقراطية، لأنه يمهد الطريق إلى التطبيق الموسع لمثل هذه الممارسة ويمثل لما يمكن أن تكون مثل هذه الممارسة. ومن جهة أخرى، فإن خير ما يمثل البعد المعرفي للممارسةالديمقراطية هو مسار عملية التقصي الذي تم التعرُّف عليه كانتقال من التأمل إلى المحاكمة العقلية.

متضمّنات لمنهاج الدراسات الاجتماعية

إن ما يُطمئنُ المواطنين، عند التقليديين في التربية، بأنهم سوف يصلون إلى إجراء المحاكمات العقلية الصحيحة، هو تزويدهم بالمعرفة الصحيحة - المضمون الصحيح. وبالتالي، وفق هؤلاء المعلقين، فإن عجز جمهور الناخبين حالياً يُعزى إلى

جهله أساسيات التاريخ والاقتصاد وعمليات الحكومة. وتصوغ لين ڤي تشيني Lynne V. Cheyney هذه الفكرة على النحو التالي: «ينبغي أن تعرض كتب التاريخ أحداث الماضي بحيث يكون مغزاها واضحاً[1]». وربما نفترض أن جميع المضامين قد مُضغت مسبقاً ووضحت تماماً. فليس هناك ما يقدم للطلبة كأمور إشكالية لمضغها مرة أخرى. ويمكن للمرء أن يتخيل على الفور المؤرخين السوفييت في العهد الستاليني الذين وجّهوا بالأسلوب ذاته تماماً: «ينبغي أن يُعرض الماضي الروسي بطريقة تجعل مغزاها واضحاً للطالب السوفييتي - والمواطن السوفييتي في المستقبل».

يبدو لي أن المطالبة بأن تكون كتب تاريخنا واضحة لا غموض فيها يعد استبعاداً لحاجة الطلبة إلى التفكير المعقد والأعلى رتبة. ويجعلنا كذلك نتأكد أن بعض أولئك الذين يلتحقون بالدعوة إلى حرية التعبير ربما يكون لديهم حماساً أقل لحرية الفكر. فحرية التعبير، عندهم، يمكن تحملها فقط بعد أن تكون أفكار الطلبة قد جعلت سليمة بصورة مناسبة. كما أن التأكيد على ضرورة أن يفكر الطلبة بأنفسهم - وينخرطوا في التأمل ويكسبوا ممارسة في المحاكمة العقلية - يعد وسيلة للإجابة على مطلب أن تكون نصوص الدراسات الاجتماعية واضحة بحيث لا يضطر الطلبة إلى التفكير كثيراً لفهمها.

يرى فلاسفة القرن التاسع عشر أن العلاقة بين التأمل والمحاكمة العقلية قد صيغت بلغة الفكرة والتعبير. فقد أشار ميل Mill وبيرس Peirce بخوف كبير إلى أنه بدون حرية الفكر لن تكون هناك حرية التعبير، وبدون حرية التعبير لن تكون هناك حرية فكر. وقال بيرس لسنا بحاجة إلى أن يضطهدنا الآخرون ويقمعونا. إذ إننا نستطيع أن نمارس ذلك على أنفسنا في مناخ مناسب من التخويف[2]. بيد أن نمط الأذى واضح جداً: أنكر وجود أية علاقة بين الفكر والتعبير (أو التأمل والمحاكمة العقلية) ثم «وَضِّح» المضمون الذي يراد تعلُّمه. ولسوف يضمن هذا أن أية محاكمات عقلية تالية يجريها الطلبة، سوف تكون «صحيحة».

١- «الذاكرة الأمريكية: تقرير حول العلوم الإنسانية في المدارس القومية العامة» (واشنطن، دي. سي. المنحة القومية للعلوم الإنسانية. بلاتاريخ)، ص٢٨.

٢- انظر جي. أس. ميل J. S. mill «في الحرية» الفصل الثاني. وانظر كذلك سي. أس. بيرس في ←

ترغب تشيني أن تكون كتب التاريخ أكثر متعة، وتعتقد أن ذلك ممكناً، أولاً، بالتخلي عن نهج «البيئات المتوسعة» التي تبدأ بالبيت والمدرسة اللذين يألفهما الطفل، ثم ينتقل إلى الخارج، وثانياً، بالإستعاضة عن النصوص الحالية بالتاريخ بموجب الطريقة التي كان عليها: «أساطير، حكايات خرافية، قصص من أعماق التاريخ، وحكايات أبطال». فقد تعلم الطلبة في تلك الأيام عن دايدا لوس Daedal-us والملك آرثر وجورج واشنطن وجان دارك وقد أعملوا خيالاتهم وشرعوا بتنمية إحساس بالحياة في أوقات أخرى»[1]. بيد أن تعريف الطلبة بـ «الطموحات والآمال الإنسانية التي تعد القوة الحافزة للتاريخ وسحره» لا يستدعي التخلي عن مقاربة «البيئات المتوسعة».

إن مناقشات الحقيقة والعدالة والصداقة كلها تشكل جزءاً من التراث الثقافي للأطفال كما هو دايدالوس والملك آرثر. ليس هناك أي خطأ في مشاهدة الأطفال في حياتهم العادية في البيئة البيتية والبيئة المدرسية يفكرون ويبحثون في ماهية الواقع أو في ماهية الأقنوم أو فيما إذا كان ينبغي أن يكون كل شيء إما صواباً أو خطأً. وإذا ما عرّف المعلمون طلبتهم بدايدالوس وجان دارك من أجل شرح هذه المناقشات، فإن الطلبة سوف يشحنون تماماً لاستقبال دايدالوس وجان استقبالاً حافلاً بالاحترام والفكر والخيال.

إن تصور «البيئات المتوسعة» الذي تعترض عليه تشيني، هو بالطبع تصور ديوي، ولكن ديوي نفسه كتب ذات مرة أن خير ما في الطبيعة ليس المثالي وحده ولا

«تثبيت الاعتقاد»: «حيث تكون، فليعلم الجميع أن تؤمن بصورة جدية بمعتقد مقدس وأنك ربما تكون متأكداً تماماً من أنك تعامل بقسوة أقل من الوحشية ولكنها أكثر تهذيباً من اصطيادك كما يصطاد الذئب. وهكذا فإن أعظم المحسنين الفكريين من البشر لم يتجرؤوا ولن يجرؤوا الآن أن يعبروا عن كل أفكارهم؛ وهكذا يُلقى ظل من الشك الظاهري على كل اقتراح يعد جوهرياً لأمن المجتمع». ويتابع القول: «وبالمثل فإن الاضطهاد لا يأتي كله من الخارج؛ بيد أن الإنسان يعذب نفسه وغالباً يشعر بالأسى إذ يجد نفسه يؤمن بقضايا أكره على قبولها». (طبعة جوستوس بوتشلر Justus Buchler، كتابات بيرس الفلسفية [نيويورك: دوفر Dovar، ١٩٥٥]، ص٢٠).

١- تشيني، «الذاكرة الأمريكية»، ص١٦.

الفعلي وحده، بل العلاقة بين المثل الإنسانية والأنشطة الإنسانية التي تحاول تحقيق تلك المثل[1]. فبدون فهم كاف للمثل والدور الإرشادي الذي تلعبة في الشؤون الإنسانية - وبعبارة أخرى، بدون فهم العلاقات فيما بين التاريخ وأنفسنا والعلم وأنفسنا والفلسفة وأنفسنا - فإن الموضوعات التي يدرسها الطلبة سوف تظل غريبة، غير مجسَّدة، وأن المحاكمات العقلية التي يجرونها سوف تظل منحرفة ومشوهة وسطحية.

يغدو المواطنون السوفييت أكثر قدرة على المحاكمات العقلية السياسية الذكية لأنهم ينجحون في الوصول إلى المصادر الوثائقية الناقدة للستالينية والشيوعية. إنهم ببساطة لا يحتاجون معلومات عن الأفكار الإنشقاقية. بل هم بحاجة إلى توحيد تراث التفكير النقدي في تأملاتهم السياسية. وبالمثل، يحتاج مواطنونا، أثناء بقائهم في سنوات التكوين، إلى المصادر الفكرية التي لم تكن راضية عن الديمقراطية في شكلها المعاصر. ولكن عليهم كذلك أن يفهموا الأبوية* التي جردتهم من أية فرصة لتوحيد تراث التفكير النقدي في تأملاتهم الفكرية.

بدلاً من الاستهزاء بالوالدين وبالطلبة الذين يدعون أن منهاج المدارس الابتدائية حشوٌ ممل ولا صلة له بالحياة، ينبغي أن نخضع المنهاج إلى إعادة تقويم واع يسفر عن:

(١) إزالة التخمة من بعض فروع المعرفة القائمة على حساب فروع معرفة أخرى.

(٢) تقليص التشظي المستوطن في المنهاج.

(٣) وإدخال فروع معرفة، كالفلسفة والعلوم الإنسانية الأخرى والفنون الغائبة حالياً والقادرة مع ذلك على الكثير مما يلزم لإحياء المنهاج وجعله ذا صلة

---

١ - «الإيمان العام» (نيوهافين New Haven : مطبعة جامعة ييل Yale، ١٩٣٤).

* - الأبوية: منهج تتبعه الحكومة في إدارة البلاد، أوتنتهجه هيئة أو شخص ذو سلطان في معالجة الجماعات والأفراد. وهو منهج يعد فيه رأس الهرم الاجتماعي أباً والرعية أبناؤه عليهم طاعته والتصرف بموجب توجيهاته. (المترجم)

بالحياة ثانية . لو أعدنا التفكير في أهداف التربية واستخلصنا أن المحاكمة العقلية سائدة فيها، وأذا ما تحققنا أن الفنون والعلوم الأنسانية ضرورية جداً لتهذيب المحاكمة العقلية، سوف نعترف بالتأكيد بأنها ضرورية لنوع التربية الذي نبغيه ونحتاجه . وعلينا أيضاً أن نبين أن الفلسفة عندما تُعلَّم بالطريقة الحوارية لمجتمع التقصّي بحيث أنها تمارس بدلاً من أن تُتعلَّم، ضرورية جوهرياً للتربية في كل مرحلة بدءاً من الحضانة حتى كلية الدراسات العليا .

تعريف الأطفال بالمفاهيم السياسية

إن فكرة تحويل غرف صفوف الأطفال إلى مجتمعات يستعيد إلى الذاكرة فكرة مجتمع يمتلك بقوة، كما يرى فيرديناند تونيز Ferdinard Tonnies[١]، مضامين تقليدية، ويحتوي من خلال الإشارة المستمرة إليه في الأدب المعاصر مضامين محافظة[٢] . ومن جهة أخرى، إن مفهوم الديمقراطية بوصفها تقصيًّاً، وعندما يقرن بمجتمع الصف بوصفه مستنبت التقصي، يعد موحياً بديمقراطية تشاركية موجهة بالذكاء كان ديوي قد آمن بها[٣] . يعود بحث التربية من أجل الحصافة والمحاكمة العقلية إلى لوك Locke وليس إلي مفهومات روسو Rousseau للديمقراطية الليبرالية[٤]. فما شأن المضامين الأكثر تطرفاً للفلسفة من أجل الأطفال؟

١- جيمينشافت Gemeinschaft وجيزيلشافت Gesellschaft، «المفاهيم الجوهرية لعلم الاجتماع»، ترجمة تشارلز بي. لوميز Charles P. Loomis (نيويورك: الكتاب الأمريكي، ١٩٤٠)، ص٣-٢٩ .

٢- لقد انطلق التفسير المحافظ في السنوات الأخيرة بفضل عمل روبرت أ. نيسبت Robert A. Nesbet (انظر: البحث عن مجتمع) . لقد جرى فحص التصور الهيغلي بأن المجتمعات تنشأ من مواقف مفعمة بالصراعات (كما ينشأ التركيب من الأطروحة المناقضة) فحصاً متعمقاً من قبل جورج سيميل Georg Simmel في «الصراع وشبكة الانتماءات»، ترجمة كورت أتش. وولف Kurt H. Wolff (نيويورك: المطبعة الحرة Free Press، ١٩٥٥)، كما جرى فحصه في العمل الحديث للويس كوزر Lewis Coser بروح نهج سيميل. يجري هذا حالياً (في الفلسفة) على هيئة دراسات في دور النقاش في تشكل المجتمعات . في مؤتمر عُقد في البندقية (٧-١١/ أغسطس/ ١٩٨٨) حول هذا الموضوع، وكان الخطاب الافتتاحي لإلس إم. بارث Else M. Barth وتوماس غودنايت Thomas Goodnight بعنوان «دور النقاش في خلق المجتمع وصيانته» .

٣- انظر «الليبرالية والفعل الاجتماعي» (نيويورك: كابريكون Capricon، ١٩٦٣) .

٤- يرى إي. أتش. كار E. H. carr أن الديمقراطية الحديثة تقوم على افتراضات ثلاثة كلها موجودة في لوك: (١) إن المصدر النهائي لاتخاذ القرارات بشأن ما هو صواب وما هو خطأ هو «ضمير الفرد»، ←

ما زال الأدب الإشتراكي يفتقر إلى رؤية شاملة لدور الأطفال في مجتمع ما بعد الرأسمالية. وبحدود معرفتي، لا يعالج ماركس واقعة أن حالة اللا إستقلالية الأولية للأطفال لا يمكن إلغاؤها نهائياً كبقية أنماط اللا إستقلالية الطبقية مثل، القنانة، والعبودية، ولا إستقلالية النساء. ومع ذلك يكرر ماركس القول بأن الأدوات الفكرية التي تنشئها الطبقة المسيطرة تكتسبها الطبقة المضطهدة وتستخدمها كسلاح ضد معارضيها[1].

ليس على الأطفال الآن أن يطيحوا بالكبار من أجل أن يصبحوا هم أنفسهم كباراً. إذ ما عليهم إلا الإنتظار سنوات قليلة فيأتي إليهم سن الرشد آلياً. وكذلك الأمر، طالما أنهم أطفال يظل وضعهم الفكري مختلفاً عن وضع الكبار الفكري في أنهم لم يتوصلوا بعد إلى الأسلحة المعرفية التي يستخدمها الكبار في جهودهم للحصول على نظام إجتماعي أكثر عدلاً. ذلك، ليس لأن الأطفال، لا يملكون إحساساً بالظلم، بل على العكس، كما بين بياجيه، إنهم يشعرون بالظلم بقوة[2]. ولكنهم يفتقرون إلى مفهوم العدالة كي يعملوا به إضافة إلى مفاهيم مثل الحرية، والحقوق، والأقنوم، والعقلانية، وهكذا. فإذا ما اكتشفوا لأول مرة دلالات مثل هذه المفاهيم وأصبحوا قادرين على استخدامها في حوارات فلسفية، فما الذي يمنعهم عندئذ من إثارة قضايا بأنفسهم لا يجد الكبار لها جواباً لأنهم يشاركون الكبار الافتراضات ذاتها ويتوجهون إلى المعايير نفسها؟

وربما يكون من الخير أن يغدو أطفال المستقبل مع الكبار الذين يمثلون مصالحهم قادرين بصورة متزايدة على أن يوفروا لأنفسهم أشكالاً من القوة السياسية لا

---

(٢) وهناك بين الأفراد في المجتمع «إنسجام جوهري للمصالح»، و(٣) أفضل وسيلة للوصول إلى قرار في المجتمع هي المناقشة العقلانية (المجتمع الجديد [لندن: ماكميلان Macmillan، ١٩٥١]، ص٦١-٧٩).

١ - كارل ماركس، «بيان الحزب الشيوعي، الجزء الأول».

٢ - جان بياجيه Jean Piaget، «المحاكمة العقلية الأخلاقية لدى الطفل» (غلينكو Glencoe III، المطبعة الحرة، ١٩٤٨)، الفصل الأول.

يدركونها الآن. وبإمكان الفلسفة أن تزودهم بذلك الإدراك. ولكن التحول الكبير الذي يمكن أن يحصل هو أن الأطفال الذين نشأوا على الفلسفة في المدرسة سيكبرون ويصبحون آباء ينشئون أطفالهم على الفلسفة في البيت. إذ سيكون هناك مزيد من التواصل التوليدي المتداخل، نتيجة لذلك، وسوف يكون ذا سمة أكثر معرفية. (ربما يساعد ذلك، إلى حد ما، على كبح «التحول الأحمر» الذي تبتعد بموجبه الأجيال بعضهم عن بعض أكثر فأكثر، كالمجرات).

مما لا شك فيه سوف يحاجج أحدهم قائلاً بأن الفلسفة بوضوح لم تجعل الناس أكثر حصافة عندما عُلّمت فقط للكبار وأنها لن تجعلهم كذلك عندما يوسع مجال تعليمها ليشمل الأطفال. بيد أن الفرق ربما يكون أكثر أهمية مما يبدو. فالفلسفة في زيها التقليدي الساعي للحكمة لا بد وأن تُعلّم في سنوات التكوُّن، أما بعد ذلك، فسوف يكون قد فات الأوان.

لا بد لنا، أثناء توفير ممارسة الفلسفة للأطفال، من إدراك المضامين السياسية لذلك. وبالتالي علينا أن نهيء أنفسنا لمعالجة المسألة بشجاعة، وحصافة، وعدم تحيُّز. الشجاعة مطلوبة إذا كانت الأفكار التي تطرح على الأطفال حتى تلك اللحظة بعيدة عن مجالهم، ومع ذلك فهم يرغبون في بحثها بل لديهم القدرة على بحثها والاستمتاع بذلك. والحصافة مطلوبة لضمان أن الأطفال سوف يتحرون تقصياتهم بأنفسهم، تحفزهم المفاتيح الموجودة في النص، بدلاً من أن يقادوا بالأيدي إلى مواجهة القضايا التي نرى نحن الكبار ألاّ بد من مواجهتها - رغم أن المنهج الأخير ربما يكون ضرورياً إذا ما حاول الأطفال تجنب ذلك لدى تركهم لرغباتهم. وسوف يكون العدل ضرورياً إذا لم نحاول إجبار الطلبة على التفكير والتصرف وفق مفهومنا للعدالة. لا يكمن الخطر في احتمال أن يكون تفكيرنا خاطئاً - رغم أن الناس قبل عشرة أجيال سوف ينظرون بدهشة إلى البربريات التي نقبلها الآن بوصفها أمور حضارية. بل الخطر يكمن في ألا نسمح للأطفال بالوصول إلى مفهومنا الخاص للعدالة لأننا لا نثق بأنهم سوف يصلون إلى المفهوم الذي يشبه مفهومنا ولأننا نشعر أن

أي إنحراف عن ذلك سوف يؤدي بهم إلى ما هو أسوأ. فإذا كان لا بد لنا من أن ننجو من توبيخ فيبلين Veblen بأننا عالم ما زال «في المراحل الأخيرة من البربرية» علينا أن نعزز التفكير السياسي الذي يتجاوز مفهوماتنا الحالية للعدالة، وعدم التحيز، والتسامح، وسواها من مثل هذه الفضائل الفكرية والأخلاقية[1]. إن مجتمع التقصي هو المستنبت الضروري لتهذيب الفلسفة في المدرسة الابتدائية لأنها تمزج الاهتمام النقدي بالعدالة مع الدافع الإبداعي نحو الرعاية. إنه يولد احتراماً للمبادئ والأقانيم وبهذا يقدم نموذجاً للديمقراطية بوصفها تقصٍّ.

استخدام مجتمع التقصي لمقاومة التحيز

لقد قلت إن الأطفال يمكن أن يكتسبوا من الكبار أفكاراً متنوعة يمكن أن تنقلب ضد الكبار أنفسهم في صالح تحقيق مجتمع أكثر توازناً. بعض هذه الأفكار هي الحقيقة والعدالة والأقنوم والحقوق. كذلك يمكنهم أن يتعلموا من الكبار أنه كما أن المحاكمة المنطقية هي حافظة للحقيقة والترجمة حافظة للمعنى، كذلك المجتمع هو حافظ للرعاية. إنها طريقة، في المجتمع، لمتابعة الإندفاع الصحي نحو رعايةٍ واهتمامٍ شخصيين يوجدان عادة في الأسرة.

---

١ - لقد أخذت، في هذا السياق، من عمل جين رولاند مارتين Jane Roland Martin «الاستقلال الذاتي الأخلاقي والتربية السياسية» رغم أني لا أتفق معه دائماً؛ في طبعتي ماثيوليبمان Mathew Lipman وآن مارغريت شارب Ann Margaret Sharp «النمو مع الفلسفة» (فيلادلفيا: مطبعة تمبل Temple، ١٩٧٨)، ص١٧٤-٩٤. قارن في المجلد نفسه لويس أي كاتزنر Louis I. Katzner «الفلسفة الاجتماعية والأطفال»، ص١٩٤-٢٠٦. هنالك أيضاً بعض التعليقات ذات الصلة في مراجعة كتابين لروبرت كولز Robert Coles «الحياة الأخلاقية للأطفال» و«الحياة السياسية للأطفال»، عنوان المراجعة «حول الأخلاقية كما تخضعها الحياة للاختبار» ظهرت في صحيفة التربية ١٦٨: ٣ (١٩٨٦)، ١٠٤-٩ ووصلت المراجعة هذه إلى النتيجة التالية: «ولهذا فإن الافتراضات المسبقة للمقاربة السريرية والمقاربة التربوية مختلفة في أن الأولى تسعى لمعالجة المريض عن طريق التعرف على أسباب سلوكه، وأن الأخيرة تسعى لمساعدة الناس على التفكير بأنفسهم عن طريق التعرف على أسباب التفكير لديهم وهم يفعلون ذلك. المقاربتان ليستا متناقضتين بل كل منهما بحاجة ماسة إلى فهم ذاتي أكبر. (ص١٠٩)».

إضافة إلى أن المرء ربما يرغب في استشارة مراجعتي لويليام هير William Hare «دفاعاً عن الإنصاف» (كينغستون ومونتريال Kingston ad Montreal: مطبعتي جامعتي ماك جيل Mac Gill وكوين Queen، ١٩٨٥)، سجل كلية المعلمين، المجلد ٨٨ رقم ٢. شتاء ١٩٨٦، ص٢٨٧-٩٠.

ليس بين كون المرء غير مهتم وكون المرء متحيزاً أكثر من خطوة صغيرة. من العادة تمييز ثلاثة أشكال من التحيُّز: معتقدات متحيزة، ومواقف متحيزة، وسلوك متحيز. فالمعتقدات الجامدة وغير المرنة التي تحويها المواقف المتحيزة والسلوك المتحيز في صميمها تعد أنماطاً نموذجية. النمط النموذجي هو مجموعة من السمات يُعتقد أن جميع أفراد فئة اجتماعية ما يشتركون فيها سواء كانوا فعلاً يشتركون فيها أم لا. فعندما نفكر بطريقة نمطية فإننا نتح لأنفسنا إهمال أية حقائق لا تنسجم مع الأنماط التي تتمتع بها. يعبرّ عادة عن التفكير النمطي على هيئة مواقف مجحفة أو متحيزة أو غير متسامحة ربما تنفذ عملاً أولا تنفذ. فإذا ما استطعنا ابتكار وسائل لمواجهة التفكير النمطي فإننا نستطيع تقليص التشابه الذي تطوره المواقف المتحيزة.

علينا أن نستعد لمواجهة حقيقة أن الأنماط والتحيزات، عموماً، هي مجالات متشابكة من التعليلات المغالطة والمواقف اللا عقلانية بحيث أن أي هجوم على مسارات التعليل وحدها لا يكاد يكون فاعلاً. وعلينا كذلك أن نستعد للإعتراف بأن عدم فاعلية مقارباتنا بما تُعزى إلى الإفتراضات الخاطئة التي نطرحها - أو ربما تُعزى إلى تحيزاتنا التي نتمسك بها - فيما يتعلق بطبيعة المشكلة.

تُعد المعتقدات والمواقف المتحيزة عند بعض الناس قريبة جداً من صميم أنفسهم؛ وإن فكرة التخلي عن هذه المعتقدات والمواقف غير المعقولة تدفعهم إلى مواقف دفاعية. إن تقديرهم لأنفسهم الواسع مبني على أسس مهتزة اهتزازاً شديداً. إنهم يرفضون الجهود المبذولة لتقويم تحيزاتهم لأن ذلك سوف يسفر عن فقدانهم لتقدير أنفسهم ما لم يزودوا بمصدر آخر لتقدير أنفسهم في الوقت نفسه. (لا بد، بالمناسبة، من ملاحظة أن تقدير الذات المتقلص هو بحد ذاته شكل من أشكال التحيز: تحيز ضد المرء نفسه).

مجتمع التقصي عملية واحدة بصورة عالية بفضلها يمكن الإستعاضة عن التفكير النمطي بتفكير أكثر إنصافاً للآخرين وأكثر قبولاً من الآخرين دون تحطيم الصور الذاتية الإيجابية للمشاركين. ولدى تحسين المحاكمة العقلية وتقويتها فإننا نستبدل

المعتقدات والمواقف الأقل تحيزاً بوجهات النظر والنزعات المشوهة التي كانت مواقفنا تجاهها حتى الآن دفاعية.

عندما قلت فيما سبق إن علينا أن نستعد لمعالجة افتراضاتنا الخاطئة عندما نعالج مشكلة مخاعة كطبيعة التحيز، كان في ذهني استعداد العديد من المراقبين لكي يستخلصوا، بناء على أدلة كثيرة جداً، بأن الطلبة البيض يتفوقون على الطلبة السود أكاديمياً. ولكن ربما كان هناك افتراض خفي هو ذاك الذي يضطرنا لإعادة التفكير أو حتى لرفض هذه المكتشفات. فلنتأمل مناقشة الموقف التي يقدمها العالم الإجتماعي روبرت دريبن Robert Dreeben: «لقد وثّق البحث مراراً وتكراراً أن الأداء الأكاديمي للطلبة البيض متوسطياً يفوق أداء الطلبة السود»[1] فُسِّرت هذه الفروق العرقية في التعلُّم بفروق اقتصادية اجتماعية وثقافية في الخلفية الأسروية. ولكن بحث درنين يبين أنه عندما يتلقى تلاميذ الصف الأول ابتدائي من بيض وسود يتمتعون بالأهلية ذاتها تعليم القراءة من نوعية واحدة فإنهم يصلون إلى مستويات متساوية تقريباً من إنجاز القراءة. وهذا يعني أنه عندما يُزوَّد الطلبة السود بزمن تعليمي مساو للزمن التعليمي الذي يستغرقه الطلبة البيض ويعطون مادةً فيها تحد بدلاً من مادة قراءة بليدة فإنه لن يكون العرق ولا الخلفية الاقتصادية الاجتماعيةعنصراً هاماً في محصلة الأداء. «يتعلم الطلبة السود والبيض بصورة متساوية عندما يكون أسلوب التعليم متساوياً وعندما يتلقى الطلبة السود تعليماً مفهوماتياً يعزز. . . تفسير الأفكار بحيث يكون الطلبة مستعدين لتلبية المطلب الفكري للمنهاج الأغلى»[2]. يبين دريبن أن مسألة الدونية العرقية للطلبة السود التي أثارها علماء الأحياء وعلماء الوراثة الذين لم يأخذوا بالحسبان الفروق في السياقات التعليمية، لا أساس لها.

توحي تجربة دريبن أن النمط، كالخلفية المنظمة، يتمم نفسه بنفسه؛ إنه يقبل فقط الدليل الذي يتفق معه ويرفض أي دليل ربما يتعارض معه بل ويتجاهل ذلك الدليل.

---

١ - «إغلاق الإنقسام»، المربي الأمريكي ١١ : ٤ (شتاء ١٩٨٧)، ٢٨.

٢ - المصدر السابق نفسه، ص٣٥.

ولكن حيث تكون هناك خلفية منظمة أخرى مفيدة وظيفياً في المساعدة على تركيز الانتباه في مجال معين، فإن الأنماط تؤدي إلى اختلال وظيفي وتشويه وتغدو عقبات دائمة في وجه الوصول إلى حلول متعادلة للمشاكل الاجتماعية. لقد أولى عدد من الباحثين اهتماماً واسعاً إلى العوامل المؤدية إلى التنميطية. ومن بينهم مارون روثبارت Myron Rothbart المهتم بالطريقة التي يُفهم بموجبها ما هو داخل الجماعة على أنه متغايرٌ، ومتمايز، في حين أن ما هو خارج الجماعة متجانس وغير متمايز[1]. عبَّرت جانيت وارد سكوفيلد Janet Ward Schofield عن شكوكها بشأن كون عملية تهذيب عمى الألوان ترياقاً للتنميطية، موصية بدلاً من ذلك بمقارنة تعددية لبناء مواقف احتكاكية[2]. كما حاول ديفيد أل هاملتون David L. Hamilton أن يبين أن التنميط، بقدر أن يكون له أساسٌ معرفي، ربما يؤدي إلى خبرات معرفية، مثل عدم تأكيد أن الدمج سوف يسفر عن نتائج غير مُرضية[3].

ترياقات ثقافية اجتماعية

لقد اقترحت أنواع مختلفة من الترياق ضد التنميط. يهدف إلى العديد منها إلى إحداث تغيير بفضل تحولات ثقافية اجتماعية أو حافزية. قبل ثلاثة عقود أو أربعة، كان التأكيد منصبّاً على الدمج، ولكن وضع الطلبة من خلفيات مختلفة جنباً

١- «عمليات الذاكرة والمعتقدات الاجتماعية» في طبعة ديفيد أل. هاملوت David L. Hamilton، العمليات المعرفية في التنميط والسلوك ضمن الجماعات (هيلزويل Hillsdale، أن. جي. إيرلباوم N. J. Erlbaum، ١٩٨١)، ص١٧٨.

٢- «الاحتكاك بين البيض والسود في مدارس الدمج العنصري» في طبعتي أم. هيوستون M. Hewstone وآر. براون R. Brown، «الاحتكاك والصراع في مواجهات ضمن الجماعات» (أكسفورد الناشر بلاك ويل Black Well، ١٩٨٦)، ص٩١. انظر كذلك عملها: «أسباب منظور التعامي عن الألوان ونتائجه»، التحيُّز، والتمييز العنصري، والعرقية (نيويورك، المطبعة الأكاديمية، ١٩٨٦)، ص٢٥٠.

٣- «التنميط والسلوك ضمن الجماعات: بعض الأفكار حول المقاربة المعرفية»، في طبعة هاملتون أل. هاملتون وجورج دي. بيشوب George D. Bishop، «النتائج الموقفية والسلوكية للدمج الأولي لسكان الضواحي المجاورة من البيض»، صحيفة القضايا الاجتماعية، ٣٢: ٢ (١٩٧٦)، ٦٦.

إلى جنب لم يحقق سوى القليل. والنقلة التالية كانت في جعل الطلبة يعملون في مشروعات مشتركة - مثل التعاون الذي يجري في فرق الرياضة البدنية. أول المؤيدين لهذه المقاربة هو روبرت إي سلافين Robert E. Slavin[١]. ذكر سلافين بأنه عندما يعمل الطلبة في مجموعات تعلُّم تعاونية مختلطة عرقياً، فإنهم يكسبون صداقات متقاطعة العروق. كما يحققون مكاسب في الإنجاز الأكاديمي[٢].

ترياقات معرفية

اقترحت أيضاً تدخلات معرفية مباشرة كوسيلة لمواجهة التفكير النمطي. من المشكوك فيه، على أية حال، فيما إذا كان حثُّ الكبار للصغار طالبين منهم أو آمرين إياهم التخلي عن مواقفهم المتحيزة له أثر كبير. بل ربما يدفعون بذلك الأمور نحو الأسوأ.

إن ما يوصي به تشارلز غلوك Charles Glock وزملاؤه في «تحيز المراهقين» هو أن نعلّمهم أن يكونوا ناقدين بحيث يبدؤون بالتفكير بأنفسهم ويتوصلون إلى رفض الأنماط الاجتماعية بملء حريتهم. علينا أن نعلّم الطلبة منطق الاستنتاج، ومفهوم السببية، وقوانين الأدلة. علينا أن نعلمهم كيف تنشأ الفروق بين المجموعات. وعلينا أن نوضح لهم بأن الفروق بين الجماعات ليست سوى مسائل تتعلق بالدرجة أو المنزلة[٣].

---

١ - «التعلُّم التعاوني»، صحيفة البحوث التربوية Review of Educational Research ٥٠ : ٢ (صيف ١٩٨٠)، ٣١٥-٤٢.

٢ - «التعلُّم التعاوني»: تطبيق نظرية الاحتكاك في مدارس الدمج العرقي، صحيفة القضايا الاجتماعية ٤١ : ٣ (١٩٨٥)، ٤٥-٦٢.

٣- تشارلز واي. غلوك، وغيره، «تحيز المراهقين» (نيويورك: هاربر Harber ورو Row، ١٩٧٥)، ص١٥٥-٦٣، ١٦٦-٨٠.

لقد جادل ريتشارد بول Richard Paul بأنه يمكن التغلب على التحامل والتحيّز واللا عقلانية فقط عن طريق تهذيب فن التفكير حوارياً. وبموجب نموذجه من التفكير الحواري («متعدد الجوانب المنطقية» كما يسميه، إذ إنه يخترق مجالات متعددة) يتعلم الطلبة لعب الأدوار والمحاكمة المنطقية ضمن وجهات نظر متعارضة مع احترام القضايا المعرفية، وتلك التي تتجاوز الحدود المعرفية كليهما. يتعلم الطلبة كيف يسجلون نقاطاً أو كيف يهزمون الآفاق الأخرى، ولكنهم يتعلمون أيضاً كيف يكسبون فهماً أوضح لمواطن القوة والضعف في وجهات النظر المعارضة[1].

هنالك مقاربة أخرى ربما تعدُّ مقاربة معرفية يمكن استخراجها من آراء أنصار المساواة بين الذكر والأنثى الذين يرون أن نماذج التعليم القائمة مفعمة بالتحيُّز. فجانيس مولتون Janice Moulton مثلاً، ترى أن أسلوب النقاش المعادي يعادل عدواناً ناجحاً. هدفه ليس تتبع التقصي إلى حيث يقود، بل هدفه إثبات أن موقف الخصم خاطئ. تنادي مولتون بأن يحل الحوار محل النقاش، وأن يُفضَّل التعاون على التنافس، وأن تعطى قضايا المعنى أولوية على قضايا الحقيقة[2].

مجتمع التقصي بوصفه استراتيجية معرفية/عاطفية

يعدُّ نشوء التحيز، في نظر العديد من الكتاب، جزءاً من الرذاذ المتساقط من انحدار المجتمع. كانت مشكلة المجتمع المتفكك دراسة محبَّذة لدى علماء الاجتماع خلال القرنين المنصرمين من وهم يسعون لرسم خريطة للانتقال من «المجتمع إلى الجمعية»[3] أو من «الوضع القائم إلى التعامد»[4] قال سي. أس. بيرس إننا مقيدون بفكرة المجتمع بفضل المنطق؛ والمنطق يتطلب أن نرى كيف أن مصالحنا مترابطة

١- دبي والش Debbie Walsh وريتشارد بول Richard Paul، «هدف التفكير النقدي: من المثالية التربوية إلى الواقعية التربوية» (واشنطن دي. سي اتحاد المعلمين الأمريكيين، بلا تاريخ).

٢- «نموذج فلسفي: الأسلوب المعادي»، في طبعتي ساندرا هاردنغ Sandra Harding وميريل بي. هنتيكا Merrill B. Hintikka، «اكتشاف الواقع» (بوسطن: ريدل Reidel، ١٩٨٣)، ص١٤٩-٦٤.

٣- فيرديناند تونيز «المفاهيم الأساسية لعلم الاجتماع»، ص٣-٢٩.

٤- هنري سمر مين Henry Summer Maine، «القانون القديم (لندن: مطبعة جامعة أكسفورد، ١٩٣١)، ص٩٩-١٤١.

بعضها مع بعض وتشمل المجتمع كله - جميع أفراده وعروقه، والناس في كل الأزمان[1]. ويتابع بيرس قوله، ويوجد ضمن هذا المجتمع الواسع مجتمع من المتقصين. استخلص ديوي الاستنتاجات اللازمة من بيرس؛ سيكون المجتمع الديمقراطي الكامل هو المجتمع الكبير، الذي من أبرز معالمه التقصي غير المقيد والتواصل الحر[2]. ولتجهز الطلبة للمواطنية في مثل هذا المجتمع، ينبغي أن تصبح المدارس نفسها ديمقراطية. وهذا يستدعي إعادة بناء البنية الاجتماعية للمدارس، ولكل صف على حدة، لأننا لا نستطيع إعداد الطلبة لهدف المواطنية الديمقراطية التشاركية ما لم نستخدم وسائل منسجمة مع ذلك الهدف.

بيد أن ديوي رأى ما لم يره بعد كثير من المدافعين عن التعاون في غرفة الصف: ذلك أن المجتمع في غرفة الصف ليس كافياً. إذ ينبغي أن يحول الصف إلى مجتمع تقصٍّ. ينبغي أن يكون مجتمعاً متقصياً، متفاعلاً فيما بينه، متعاوناً ومستكشفاً. وإذا ما برزت مظالم أو سوء فهم ضمن هذا المجتمع، فلا بد من معالجتها بوصفها مسائل إشكالية بطريقة تجريبية وعقلانية كما تعالج أية قضية إشكالية أخرى. وباختصار، يرى ديوي، أن الصف ينبغي أن يكون صورة مصغرة عن المجتمع الكبير، وإذا ما أردنا يوماً الحصول على ذلك المجتمع الكبير، فلا بد لنا أولاً من أن يكون لدينا تلك المجتمعات المصغرة في مكانها الصحيح. سوف تربي مدارس اليوم مجتمع المستقبل[3].

ومن بين أكثر أتباع ديوي في التربية حصافةً وبصيرةً هو جوزيف شواب Jo-seph Schwab. يرى شواب أن المجتمع الصفي وحده قادر على أن يكون مصدراً

١- «بعض نتائج مواطن الضعف الأربعة» في طبعة بوتشلر، كتابات بيرس الفلسفية، ص٢٤٧. انظر كذلك مقالته «في عقيدة الفرص، مع انعكاسات لاحقة»، المصدر السابق نفسه، ص١٦٢.

٢- «الجمهور ومشاكله» (دينفر Denver: آلن سوانو Allan Swallow، ١٩٥٤)، ص١٨٤.

٣- «الخبرة والتربية» (نيويورك: كولير Collier، ١٩٦٣)، ص٨٦-١١٢.

للنزعات والميول اللازمة للحفاظ على المجتمع ولمزيد من مواصلة التقصي. لا تتضمن هذه النزعات، الميل إلى التقصي، والتواصل، والتعاون وما إلى ذلك فحسب، بل تتضمن أيضاً النزوع إلى الصداقة، والرسم مع المجتمعات المجاورة الأخرى[1]. في حين أن ميل شواب هو نحو تربية العلوم، فإنه يرى بوضوح حدود تشديد ديوي على العلم كنموذج لكل التقصي، لأنه يبذل جهوداً مضنية لإبراز أهمية الحوار الصفي.

يمكننا أن نلخص الفكرة هنا بالقول إن بعض أسباب التحيز تعطي تفسيراً لكونه عرضاً من أعراض الخلل الاجتماعي؛ فكلما كان المجتمع أكثر عدلاً وتناغماً تضاءلت مرات مشاهدة التحيز في البنية الفوقية الثقافية أكثر. بيد أن التعاون والمشاركة ضروريان وليس فقط التعايش العرقي والإنفراج الجنسي؛ وليس أي تعاون بل التعاون في التقصي؛ وليس التدقيق العلمي فقط، بل أشكال أخرى من الفحص والتدقيق مثل الحوار الصفي.

لا بد من ملاحظة أن المجتمع الصفي هو وريث البيئة الاجتماعية للأسرة. بقدر ما يكون الاكتساب اللغوي والمنطقي ضمن الأسرة عاجزاً، فإن المجتمع الصفي يقدم سياقاً يمكن أن تُقوِّم فيه مواضع العجز هذه. ولكن من المشكوك فيه إذا كانت مثل هذه التقوية يمكن أن تحدث بدون سياق اجتماعي موصل شبيه بالأسرة.

وباختصار، إن تشوهات الإدراك والمحاكمة المنطقية التي تعرف باسم التنميط، والتي تولد مواقف متحيزة وسلوكاً منحازاً كلاهما يملكان أساساً معرفياً وعاطفياً. العوامل العاطفية هي ثقافية اجتماعية وحافزية. ومن أجل تخفيف حدة

١- جوزيف جي. شواب Joseph J. Schwab «حول بناء مجتمع تقصٍ»، الأفكار الكبرى اليوم: الموسوعة البريطانية، ١٩٧٦)، وفي مجلة المركز The Center Magazine ٩: ٦ (١٩٧٦).

مثل هذه الاضطرابات، لا بد من مشاركة الأفراد الذين يمسهم التحيُّز في مجتمعات التقصي حيث يبدؤون بتمثُّل مواقف أقرانهم تجاه أنفسهم واستبطانها بحيث يبدؤون برؤية أنفسهم بعين ناقدة أكثر.

أما العوامل المعرفية فتمثل عناقيد من الافتراضات المتحيزة والمستخلصة بدورها من محاكمات منطقية مغالطة. إن تقويم عمليات المحاكمة المنطقية يمكن أن تؤدي إلى تعديل الافتراضات في اتجاه إنصافيةٍ وموضوعيةٍ أكبر. ويمكن للممارسة في التفكير النقدي أن تكون مساعدة هنا، ولكن كم ستكونُ مساعدة وتحت أية ظروف. فإن ذلك ليس واضحاً بعد. وعندما نبدأ ندرك مدى عمق بنيوية الأسباب الاجتماعية للتنميط، فإننا نستطيع البدء في فهم مدى سقامة جهودنا لتقويم الأمور من خلال تشكيل مجتمعات تقصٍّ صغيرة، ومن خلال مقررات في التفكير النقدي. ومع ذلك ليس لدينا بديل عن الاحتفاظ بهذه الجهود.

لدى اجتياح رياح الحرية الجديدة للعالم كانسة أمامها أنماط الاضطهاد والترهيب التي كانت راسخة منذ أمد طويل، يغدو واضحاً أن أصوات التحيز تجد متعة في حريتها وتصبح تسمع بصورة متميزة أكثر. وعندما تغدو الدولة أقل اضطهاداً فإن دعاة التحيز يصبحون أقل تعرضاً للترهيب أثناء جهودهم التي يبذلونها لترهيب تفكير الآخرين.

إن إنهيار الفاشية والقهر يخلقان فراغاً. فينبغي أن تدخل التربية في ذلك الفراغ باستراتيجيات لا فاشية لمقاومة التحيز والتعصب. وإلا سوف نواجه بالحالة المألوفة المتمثلة بكسب معارك قليلة، ولكن نخسر الحرب.

الخاتمة

إذا كان هناك نظرية تربية لدى سقراط فإنها ليست نظرية أجهد نفسه في صياغتها، بل هي متضمنة في ممارسته. أما أفلاطون فقد أخذ ممارسة سقراط مأخذ الجد، واتجهت استجابته عليها في اتجاه صياغة نظرية. (هذا لا يعني إنكار كون أفلاطون مبتكراً عظيماً بدلالة الممارسة التربوية كذلك). وربما يكون من المعقول الظن بأن تأملات سقراط في الممارسة قد بدأت بممارسة معاصريه ثم انتقلت إلى ممارسته هو، في حين أن تأملات أفلاطون بدأت بممارسة سقراط ثم انتقلت إلى الاعتبارات النظرية.

وهكذا يسأل مينو Meno سقراط: «هل الفضيلة أمر يمكن أن يُعلَّم؟ أم هل تتأتى بالممارسة؟» ويجيبه سقراط، «بغض النظر عن معرفتي فيما إذا كان من الممكن أن تُعلَّم، فإنه ليس لدي أية فكرة عن ما هي الفضيلة ذاتها». وتنتقل المناقشة إلى معالجة ما هية الفضيلة، ثم تعود لتجعل إمكانية تعليمها متوقفة على ما إذا كانت معرفة أم لا. ولكن من الواضح أن لدى أفلاطون أكثر من اهتمام عابر في السؤال «ما الذي يمكن تعليمه وما الذي لا يمكن تعليمه؟».

يظل هذا السؤال يراودنا، ومن الخير أنه كذلك. فهناك قلة اليوم ممن يرغبون مناقشة كون «معرفة أن...» يمكن تعليمها، في حين أن «معرفة كيف»* لا يمكن تعليمها، لأن معرفة كيف «تشمل الحرفة والفن، وأن أمور الحرفة، على ما يبدو، قابلة للتعليم بالتأكيد. والواقع أن التمييز بين الحرفة والفن ربما يتوقف على هذا المعيار

* – معرفة كيف تعني البراعة والخدمة والمهارة. (المترجم)

الوحيد، هو أن الحرفة تتعامل مع «البراعات» القابلة للتعليم، أما الفن فيتعامل مع غير القابلة للتعليم. حتى هنا، يعد موطئ القدم غير مستقر، على أية حال، إذ ينبغي ألا ننسى رأي رايل المشار إليه في الفصل الحادي عشر، وهو أنك لا تستطيع تعليمي أن أفكر بنفسي، ولكنك تستطيع أن تخلف بيئة أستطيع فيها أن أتبين كيف أعلم نفسي أن أفكر بنفسي.

هذا يعني أن العقلانية والإبداعية ليستا مجرد فكرتين عاديتين. إنهما قيمتان مثاليتان تشكلان حيواتنا. فالمهم ليس مجرد أن نكون عقلانيين وإبداعيين، بل أن نعيش بطريقة تكون فيها العقلانية والإبداعية أموراً هامة جداً لدينا. إن الميدان الذي تشرف عليه هاتان القيمتان هو ميدان الأمور الجديدة بالتعليم. (اللا عقلانية والجدب يمكن أن يُعلّما ولكنهما لا تستحقان أن يبذل أحدٌ جهده لتعلُّمها. ناهيك عن القول (إن ذلك لم يحصل). كل الأمور التي تندرج تحت عنوان العقلانية جديرة بالتعليم وهي قابلة للتعليم أيضاً. أما الأمور التي تندرج تحت عنوان الإبداعية فجديرة بالتعليم ولكنها غير قابلة للتعليم، ومع ذلك يمكن «تشجيعها»، وهكذا ينبغي تزويد الطلبة بشجاعة مبدعة وابتكارية كي يجرؤوا على أن يكونوا مبدعين. إن ما لا يمكن تعليمه يمكن، مع ذلك، تحقيقه.

العودة إلى التفكير

يمثل الكتاب الحالي سلسلة تأملات في الممارسة التي ألفتها أكثر من سواها خلال العشرين سنة الماضية - تلك المتجسدة في فلسفة المدارس الابتدائية. والممارسة تلك وُجِّهت، بدورها، إلى حد كبير «باكتشاف هاري ستوتلماير Harry Stottle-meier»، وهو كتاب رسمت فيه صورة خيالية عام ١٩٦٩ للتربية كما كان أملي أن تكون. وعلى الرغم من أن الأطفال الخياليين كانوا نتاج خيالي أنا، فقد تعلمت قدراً كبيراً من كتابة ذلك الكتاب الذي انتشر في عالم من الأطفال الحقيقيين في صفوف حقيقية. إن دعوى الكتاب المتضمنة هي أنه عندما يشجع الأطفال على اكتشاف ما هو عقلاني وقابل للتعليم، بدلاً من غرس ذلك فيهم بالتدريب، فإنهم يستجيبون

بحماس وابتكارية. وبعبارة أخرى، إن الحوار ينمو في مجتمع التقصي (وتلك هي الأرضية التي حاولت رسمها في الرواية) نمواً طبيعياً بين القابل للتعليم وغير القابل للتعليم، بين الحرفة والفن، بين العقلانية والإبداعية، بين الإيضاحي والسردي، بين المجموعة والفرد، بين الغائب والمتكلم، بين المنطق والخيال، بين المعرفي والعاطفي - وباختصار، بين أنصاف جميع تلك الثنائيات التي تؤثر تأثيراً خطيراً في التربية. لم أر في هذه الفترة سوى القليل مما يجعلني أعتقد أن هذا الشرح لا يُعالج، ولكني رأيت الكثير مما نورّني كم يمكن أن تكون هذه العملية صعبة.

في مقالة كتبتها عام ١٩٧٠، بعد سنة من «اكتشاف هاري ستوتلماير، ولكنها لم تنشر إلا بعد ست سنين، حاولت أن أطرح قضية من أجل تعليم التفكير في المدارس ومن أجل استخدام الفلسفة وسيلة لذلك. في ذلك الوقت كان عدد من الآخرين مثل هيلدا طابا Hilda Taba، ولويس راثس Louis Raths وبي. أوثانيل سميث B. Othanel Smith كانوا يستهجنون الافتقار للتفكير في التربية، وبعضهم مثل آر. بروس راوب R. Bruce Raup كانوا يستنكرون الافتقار إلى الاهتمام الموجَّه إلى المحاكمة العقلية للطلبة. على أية حال، لم يسمح عملياً بربط هذا الشأن بتعليم الفلسفة (ظل دعاة الفلسفة للأطفال قلة طيلة سنوات. كان سقراط، على ما يبدو، متساهلاً في هذا الأمر، بيد أن بلوتارك Plutarch ومونتين Montaigne كانا أكثر صراحة ووضوحاً بشأنه. وربما يكون دريدا Derrida محقاً عندما يدعي أن الفلسفة كانت دائماً جزءاً مهما من تربية أطفال الأرستقراطيين. ولم تستبعد الفلسفة إلا بعد أن هيمنت البرجوازية على المدارس والمنهاج). ولم يدرك ديوي القيمة التربوية للفلسفة في المدرسة الابتدائية لذلك كان مقتنعاً بإن التقصي يعني التقصي العلمي.

من المؤكد، أنني عندما دافعت عن الفلسفة في المدارس، لم أكن أتحدث عن الفلسفة الأكاديمية التقليدية التي تُعَلَّمُ في الكليات الجامعية. بل إن ما كنت أتحدث عنه هو فلسفة يعاد تصميمها وبناؤها بحيث تكون في متناول الأطفال ومقبولة لديهم وجذابة لهم. فضلاً عن أن التعليم الذي يعرض بفضله هذا الموضوع يجب أن يعاد

تصميمه بصورة جذرية كالموضوع نفسه. وهذا هو النهج التعليمي الذي كان في ذهني عندما كتبت رواية عام ١٩٦٩؛ وسوف يكتشفه القارئ بعد الاطلاع على الصفحات القليلة الأولى مباشرة. ولكن لم تخطر عبارة بيرس «مجتمع التقصي» التي تعد خير وصف لسمة نهج التعليم الجديد إلى الذهن إلا فيما بعد. لقد رأيت أن هذه المنهجية مرتبطة جوهرياً بفلسفة المدرسة الابتدائية - ارتباطاً أساسياً تماماً إذا ما أردنا أن نمارس الفلسفة وليس فقط أن نتعلم مجموعة من الأسماء والتواريخ الأمر الذي يشبه إلى حد ما حفظ ما هو مكتوب على شواهد القبور.

منذ ذلك الحين أخذ «التفكير» يظهر بارزاً بين المربين في جميع أنحاء العالم، والصيغة التي اتخذها عموماً هي المطالبة «بتفكير نقدي» ويبدو أن بعض المربين كانوا مستعدين لأن يسجلوا اعترافاً بوجود رابطة خاصة بين الفلسفة وتعليم التفكير أو حتى بين الفلسفة وتعليم التفكير النقدي. وإذا ما حُثَّ بعضهم فإنهم سوف يذكرون تجربتهم الرهيبة مع الفلسفة أو سوف يعيدون رواية الحكايات التي تكشف عدم صلة معلمي الفلسفة الذين عرفوهم بالموضوع. ولكن عندما تعرض هذه الشروح، أشك في أنها مجرد ذرائع.

لم يُذكر السبب الحقيقي، عملياً. إذ كان له علاقة بواقعة أن حذف الفلسفة من المنهاج كان غلطة كبيرة جداً، أما الآن وقد غدت حقيقة تامة، يرى معظم المربين، أو يبدو أنهم يرون، ألاّ سبيل إلى تعويض تلك الغلطة. إن عجوزاتنا المنهاجية هي كعجز الميزانية الفيدرالية الذي لا يصدق - إنهيارات حقيقية نحاول درءها دون أن نفكر فيها. فعندما تكون كل المجموعات مساهمة في عجز الميزانية، ليس من المحتمل أن يتقدم أحد ويقدم التضحيات الضرورية ليضع الأمور في نصابها، وليس من المحتمل أن يكون هناك حساب يبين سبب وقوع الكارثة بحيث يجري تلافي وقوعها ثانية. وكذلك الأمر بالعجز المنهاجي: من المحتمل أن يظل العجز بل ويزداد سوءاً، لأن كل مهنة «داخلة في المنهاج» ترى أن أية إعادة تقويم للمنهاج تعني هلاكها كليَّة.

القضية لصالح الفلسفة

في كل فرع من فروع المعرفة لا بد من تشذيب التفكير المعقد، الأعلى رتبة. وهذا يعني أن كل مقرر في فرع معرفي لا بد أن يكرّس في النهاية وقتاً للنظر في منهجية ذلك الفرع: افتراضاته، معاييره، إجراءاته، وأساليبه في المحاكمة المنطقية والمحاكمة العقلية. وأخيراً، إن كان ذلك الفرع أكاديمياً فأنه يتصف بالنقد الذاتي بصورة كاملة، وما لم يمارس فرع المعرفة نقداً ذاتياً فإنه لن يكون هو ذلك الفرع المعرفي الذي ينبئ عن ذاته. فإن لم يكن الفرع المعرفي لسانيات نقدية فإنه لا يكون لسانيات، وإذا لم يكن كيمياء نقدية، فإنه لا يكون كيمياء. فالنقد الذاتي يعد مظهراً من مظاهر كل فرع معرفي ينبغي أن يعرضه ذلك الفرع على الطلبة وليس أقلهم إلى الطلبة المبتدئين في المقررات التمهيدية في ذلك الفرع.

هنالك إحساس صادق في أن كل فرع معرفة هو ثقافة بحد ذاته له لغته الخاصة وأعرافه. ومع ذلك فإن اختلاف منهجيات فروع المعرفة أقل من اختلاف فروع المعرفة ذاتها. فإذا ما كانت الحالة هي هذه، وأظنها كذلك، فإن الطالب في انتقاله من مقرر إلى مقرر سوف يُغرق بالازدواجيات المتماثلة. إن الأسلوب المنطقي والأسلوب العلمي يعدان شاملين، إلى حد كبير، أكثر مما هما خاصين بفرع معرفي. فإذا ما أريد الحيلولة دون الحشو والإطناب، فلا بد، إذن، من وجود مقررات للطلبة جميعاً في المنهجيات الشاملة. (وهذا أمر مختلف تماماً عن جعل موضوع الدراسة متداخلاً مع المعارف الأخرى. ويبدو لي أن مثل هذه المقررات ينبغي أن تقدم برعاية الفلفسة).

الفلسفة تشجع التفكير في فروع المعرفة لأنها تتحمل عبء تعليم الجوانب الشاملة من التفكير التي تناسب أي فرع معرفي ولأنها نموذج لما يقصد أي فرع معرفي أن يفكر فيه وأن يكون نقدياً لمنهجيته الخاصة به. ومن البدهيات التي تتبناها الفلسفة هي أن أي مقرر لا يجري فحصه لا يكون جديراً بأن يعطي للطلبة، على الرغم من أن الفلسفة تفشل أكثر مما تنجح في الالتزام ببدهياتها.

إن الفلسفة تشجع التفكير في فروع المعرفة، بقدر ما كان مقرر «فلسفة. . .» هو من أبرز أساليب عملها: أي فلسفة الرياضيات، فلسفة العلوم الاجتماعية، فلسفة اللغة، وهكذا. والواقع أن مقرر «فلسفة. . .» غالباً ما يكشف جوانب أصيلة لمنهجية الفرع المعرفي لا يعيها تماماً ممارسوا ذلك الفرع.

وتشجع الفلسفة التفكير بين فروع المعرفة من أجل إحباط ضيق الأفق الملازمة غالباً للتخصصات المهنية. إن العقل الدقيق التخصص جداً يعد لعنة الحياة الأكاديمية، فنحن بحاجة إلى مُذَكِّرٍ متداخل المعرفة يذكرنا بإصرار أن الفلسفة تزعم أنها تجعلنا تتحقق من أن ما يجري في الشقوق والتجاعيد القائمة بين فروع المعرفة لا يقل أهمية عما يجري ضمن فروع المعرفة ذاتها.

وأخيراً، لا بد من إصرار الفلسفة على أنه عندما نتكلم عن التقصي لا نعني مجرد التقصي العلمي، وأنه عندما نتحدث عن المنهجيةِ لا نعني المنهجية العلمية فقط. فهناك تقصٍّ فني، وتقصٍّ إنساني، وتقصٍّ فلسفي، وتقصٍّ مهني - لكل منها بُعده المنهجي. والطلبة بحاجة لأن يتعرفوا على البعد برمته أو على نظام الأمور، وليس التعرف فقط على مكون واحد من مكونات ذلك البعد.

الجامعات والمدارس

في حديثي عن الحاجة إلى مزيد من التفكير البارع في الممارسة ضمن فروع المعرفة وفيما بينها، أبدو وكأني أقيد اهتمامي بالتربية العالية تماماً كما كنت أتكلم، فيما سبق، عن التربية الابتدائية فقط. مما لا شك فيه أن هذا التذبذب من منظور إلى آخر يمكن أن يكون أمراً مزعجاً.

إن مشكلة التربية، على أية حال، لا يمكن معالجتها بالتريكز على أحد المستويين. إذ من الضروري النظر إليهما معاً لأن المشكلة بالتحديد تكمن في العلاقة فيما بين المستويين وفي علاقتهما المشتركة بالتربية الثانوية.

ومن غرائب الخطاب فيما يتعلق بالتربية هو أنه يرثى لحال التربية الابتدائية في حين تُمجَّد التربية العالية في الطقوس. فالسياسيون يشيرون إلى كلياتنا وجامعاتنا الخاصة ويتنهدون قائلين: «لو أن مدارسنا مثلها!» إنهم يرفضون بقوة أن يأخذوا الفروق السياقية في الحسبان ويقرون بأنه إذا ما عملت الكليات في الظروف المألوفة في المدارس فإنها ربما لا تعمل بأفضل مما تعمل تلك المدارس.

على الرغم من برامج التخرج العتيقة في الجامعات، وبرغم البيرقراطيات المرتبكة، وبرغم المعلمين الذين لا يبالون بقضايا التعليم، فإن الجامعات تُستثنى عموماً من اللوم. فالنقد الذي يطرحه الناس خارج الجامعة سرعان ما يُدحض بالقول: «ماذا يعرفون عما نفعل؟» هذا صحيح بوجه خاص فيما يتعلق بالنقد الآتي من الأعماق الدنيا للمؤسسة التربوية؛ حتى إن حقهم في التساؤل جُعِلَ وكأنه موضع شك. هذا أمر لا مسوّغ له أبداً.

علينا مواجهة العلاقة الدائرية القائمة بين هذين المستويين التربويين. إن المعلمين والإداريين في المدارس هم نتاج الجامعة، ونتاج المدارس يصنع في النهاية هيئة الطلبة الجامعيين، والهيئة التدريسية، والهيئات الإدارية. وهذا يعني أن القيم الجامعية تصوغ وتشكل عقول أولئك الذين يديرون المدارس، الذين يصوغون ويشكلون عقول الأطفال، وهؤلاء الأطفال عندما يكبرون يندفعون أفواجاً (إن كانوا من المحظوظين) إلى الجامعات للتعرض ثانية وأخيراً لقيم الجامعة - ولكي يُعايروا ويُضبطوا للمرة الأخيرة، إذا جاز التعبير، قبل الانتقال إلى مسؤوليات المواطنة. فقط عندما نقبل بأن هذه الدائرة هي حقيقة واقعة، نبدأ بسبر غور عدم مسؤولية الناطقين الجامعيين الذين يعلنون بأسى بأن الشكل المحزن لعقل الطالب الجامعي في سنيه الأولى لا بد لهم في تشكيله على الرغم من أنهم سوف يبذلون قصارى جهدهم لتقويمه.

والحقيقة هي أنه بدون مساعدة الجامعة، فإن المدارس تكون عملياً عاجزة عن إصلاح نفسها. وما لم تصلح المدارس نفسها فإن الجامعة لا يمكنها التطلع إلى هيئة

طلابية وهيئة تدريسية وإدارية حصيفة. كل منهما يعتمد على الآخر من أجل تحقيق تغيير بنَّاء بدلاً من الصعود والهبوط أو المراوحة هنا وهناك التي تميز تحركاتهم. فالتعاون والمشاركة بين الكليات والمدارس أمر لا بد منه ولا غنى عنه.

ومع ذلك ليست كل المشاركات بناءة. إذ يمكن أن تكون هناك مشاركات عقيمة، كما يمكن أن تكون هناك مشاركات متآمرة. ينبغي أن يكون للمشاركة بين الجامعة والمدرسة مشاريع وخطط وجداول أعمال تطبق. وهذا يعني أنه لا بد من وجود إعادة تقويم شاملة لما أنجز من أجل اكتشاف ما لم ينجز بصورة جيدة. وكما جرت العاة فإن ما ينبغي النظر إليه أولاً المتناقضات. ومن أكثر هذه المتناقضات توهجاً هي التناقضات المناهجية.

إننا نعلم من مارجريت ميد وغيرها من علماء الإنسان أن التنافرات والفجوات الثقافية هي من سمات الثقافات المتأصلة في المحن التي تؤدي بها إلى كارثة. هنالك ثقافات أخرى تصر على التواصليات الثقافية علها تتفادى المحن.

يُعد الانقطاع لدى ثقافة ما محنة، في حين لا يعد كذلك لدى ثقافة أخرى. كما تعد المراهقة لدى ثقافة معينة محنة، في حين أنها ليست كذلك في ثقافة أخرى، فكل شيء يعتمد على إعداد أعضاء المجتمع لمرحلة التطور القادمة.

في مجتمعنا، الذي هو بالطبع مجتمع معقد جداً، بعض مجالات التواصلية، وبعض مجالات الانقطاع. ففي التربية، مثلاً، ربما نفشل في إعدا الصغار لموضوع جديد ومختلف - وليكن الجبر - وهكذا يصدمون عندما يواجهونه. أو نفشل في أعدادهم للتفكير من تلقاء أنفسهم، ومن ثم يقعون على وجوههم من الهول عندما يصلون إلى الكلية التي تطالبهم بشيء من التفكير.

إذا ما أخذنا رأي برونر Bruner مأخذ الجد، والقائل إن أي شي قابل للتعليم يمكن تعليمه بتكامل في أي مستوى، فإننا نستطيع استبعاد الانقطاعات المنهاجية (كالقفز من الحساب إلى الجبر) التي ما زالت موجودة لأن التقاليد والأعراف تتطلب

بقاءها. أما التواصلية والاستمرارية من مستوى إلى مستوى يمكن أن تكون بلا شقوق (إنني لاأنكر أن بعض الموضوعات ربما تُعلَّمُ أو تُتَعلَّم في مستوى أبكر من المستوى اللاحق بصورة أفضل). فمن أجل كل مستوى، علينا أن نسأل أنفسنا، «ما هي المهارات التي ينبغي للطلبة اكتسابها وما الذي ينبغي أن يكونوا قد تعلموه قبل مجيئهم إلى غرفة الصف هذا العام كي تتاح لهم الفرصة القصوى للنجاح؟» وفوق ذلك كله فإن كل ما نتعلمه يفترض سلفاً أموراً متنوعة تعلمناها سابقاً والتي يجعل هذا التعلم الجديد سهلاً نسبياً. والمنهاج العقلاني هو ذلك الذي تُعلَّمُ فيه المهارات والمفاهيم اللازمة لتعلُّم لاحق، قبل أن تكون لهذه المهارات والمفاهيم حاجة. أما المنهاج اللا عقلاني (والذي تعد تربية العلوم مثالاً عليه) فينتظر حتى يتم تعلُّم المفاهيم الجديدة وبعدها يحاول غرس المهارات والمفاهيم اللازمة كشرط مسبق للتعلُّم الجديد.

والآن، هنالك مثال فاضح من التنافر المنهاجي يهزأ برأي بونر هوحالة الفلسفة التي هي مكوّن مقبول من مكونات التربية الجامعية ولكنها نادرة في المدرسة الابتدائية. ومن النتائج التي يمكن التنبؤ بها كلياً استناداً إلى ما قيل قبل قليل، هي أن الطلبة لا يُعدُّون في سنوات مبكرة من أجل الانخراط في دراسات فلسفية على الصعيد الجامعي. لا ينظر المربون الذين لا يهتمون بالفلسفة إلى مثل هذه النتيجة على أنها أكبر مأساة في العالم. حتى في الحرم الجامعي للكلية هنالك شيء من الازدواجية والتناقض بشأن الفلسفة. فمن جهة، تعد التربية العالية بدون فلسفة غير قابلة للتحقيق ولا يمكن تصورها؛ ومن جهة أخرى، تبدو الفلسفة في نظر البعض ممن هم في حرم الكلية فرعاً معرفياً مشوّشاً لفروع المعرفة الأخرى، ولا ينبغي أن يكون فرعاً معرفياً أصيلاً على الإطلاق، وتعود جذور الشك في الفلسفة إلى واقعة أن الفلسفة تفهم عموماً على أنها فرع معرفي خارجي يدعي أن لديه معرفة داخلية بالفروع الأخرى. فضلاً عن أنه يُنظر إلى الفلاسفة بوصفهم غرباء لديهم قدرة على جعل الآخرين يشعرون كأنهم غرباء، إذ يقال إن الإشكاليات المطروحة هي فيما إذا كان الفلاسفة جهلة يتظاهرون بأنهم يعلمون، أو علماء يتظاهرون بأنهم لا يعلمون. ولكن

إذا ما كانت الفلسفة شيئاً أكثر مما يظن عموماً أنها عليه، وإذا ما كانت بالفعل الفرع المعرفي الذي يُعِدُّنا لنفكر في الفروع المعرفية الأخرى، فإن خسارتها تُعدُّ في الواقع مسألة خطيرة.

إن ماأحاول فهمه في كل هذا هو السبب الذي يجعل الجامعات تشترك في استبعاد الفلسفة من منهاج المدرسة الابتدائية. تنكر الجامعات، بالتأكيد، أنها تمارس أي نفوذ مهما كان على اختيار المدارس الابتدائية للموضوعات التي يَدرُسُها طلبتها. بيد أن الحقيقة هي أن المنهاج يوضع من قبل مدارس التربية التي، بدورها، تأخذ إشعارها من الجامعات التي تنتمي إليها. إننا لا نتوقع أن تبادر مدارس التربية من تلقاء ذاتها، فهي بحاجة إلى أن تحفز من «القيم الأعلى» للجامعات.

كنت قد قلت فيما سبق أنه لا يتوقع حدوث تغيير كبير في التربية لأن ناشري النصوص، ومطوري الاختبارات ودوائر التربية التابعة للدولة ومجالس المدارس المحلية، والمصالح التجارية ومعلمي مدارس التربية محصورون معاً بصورة سفاحية (كما لم تعد تظهر خطوط فاصلة واضحة بين التنفيذيين في الجيش، أو في الصناعة، أو في الحكومة) بحيث لا تشعر أية مجموعة بأنها حرة لتبادر التغيير. لكنَّ الجامعة عضو ذو مقام مهيب في تلك المجموعة. ولديها الحرية والسلطة لاقتراح مشاركات تربوية بين المدرسة والكلية. كما أنها تتمتع بمبادرة ونفوذ يمكنانها من إقناع مدارس التربية أن تتحرك في اتجاه منهاج أكثر عقلانية، ليس فقط بتغيير يافطة المقررات ولاء للتفكير، ولكن بإعادة تقويم جذرية لما ينبغي إزالته من المنهاج المتخم وذلك لإفساح المكان لأمور كانت قد استبعدت سابقاً دونما مسوِّغ.

على كثرة ما نريده - أو نزعم بأننا نريده - فإننا لن ندخل التفكير الأعلى رتبة إلى التربية الابتدائية ما لم تغدو الفلسفة مقرراً مطلوباً في المدارس الابتدائية، وأن تُعلَّم المواضيع الأخرى بطريقة نقدية وتأملية. ولكن هذا لن يحدث حتى تفكر الجامعات نفسها بعمق أكثر في قيمها وممارساتها. وينبغي أن تعترف بمسؤوليتها تجاه الطلبة الذين يصعدون الآن السلم التربوي نحو الجامعة، والذين أخذو بممارسة الضغط على أولئك الذين هم في كنف الجامعة يدعون أنهم عاجزون عن إحداث

هذه التحولات ولكنهم في الواقع قادرون. كما أن الجامعة قادرة على أن تمارس ضغطاً على المسؤولين الحكوميين الذين يزعمون أنهم عاجزون عن إحداث التغييرات اللازمة ولكن يبدو أنهم ليسوا كذلك عندما يصل الأمر إلى سد الطريق أمام هذه التغيرات عندما تتهدد بالوقوع. فبدون مثل هذه التدخلات سنكون متشائمين فيما يتعلق بفرص قيم المدارس بتحقيق تقدم ذي شأن نحو التفكير الأعلى رتبة في غرفة الصف.

الحرية الأكاديمية

وأخيراً، لا بد من كلمة في الحرية الأكاديمية. من الأسباب التي تجعلنا نقرن التفكير المعقد الأعلى - رتبة بالجامعة وليس بالمدرسة الابتدائية هو أن الحرية الأكاديمية تعد حقاً وامتيازاً مقبولاً في الأولى ولكنها زائفة أكثر مما هي حقيقية في الثانية. إن جو الحرية الفكرية في الجامعة يثير الإبداعية الفكرية تماماً كما أن جو الكبح الفكري في المدرسة الابتدائية يولد خضوعاً فكرياً. إن ما يؤدي إلى اختلاف في نوعية التفكير هو الاختلاف في السياق وليس الاختلاف في العقول الفردية. فالأطفال ليسوا مفكرين أقل إبداعية من طلاب الجامعة.

ولكن، ربما يقال إن الحرية الأكاديمية ممكنة فقط في المستويات الجامعية الأولى والعليا، أما السماح بها في المدارس الابتدائية، فمسألة غير واردة. هذا جدار أخذ يتصدع على أية حال، وقد تصدع بفضل فلسفة المدارس الابتدائية. لم تدخل الفلسفة غرفة الصف في المدرسة الابتدائية وحدها بل اصطحبت معها الحرية الأكاديمية، إذ دلت على أن الأطفال قادرون على ممارسة مثل هذه الحرية بمسؤولية.

ومع ذلك، فقد أظهرت الفلسفة فقط إمكانية الحرية الأكاديمية في المدرسة الابتدائية. ولكي تغدو حقيقة واقعة لا بد من تحقيق شرطين هما: تشجيع التفكير المعقد الأعلى رتبة في كل فروع المعرفة، وإعداد المعلمين إعداداً مهنياً متقدماً.

لحسن الحظ لقد بدأنا التحرك نحو هذه الأهداف الثلاثة. ولحسن الحظ أيضاً أنه لا رجعة بعد الآن، لقد فات الأوان على الانتكاس إلى الوراء.

المـراجع الأجنبية

Adams, Marilyn Jager. "Thinking Skills Curricula: Their Promise and Their Progress." *Educational Psychologist* 24:1 (1989), 25–77.

Aristotle. *The Basic Works of Aristotle*, edited by Richard McKeon. New York: Random House, 1941.

Austin, J. L. *How to Do Things with Words.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1962.

Philosophical Papers. Oxford: Clarendon Press, 1961.

Barber, Benjamin. *Strong Democracy.* Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1984.

Baron, Joan Boykoff, and Robert J. Sternberg. *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice.* New York: Freeman, 1987.

Baron, Jonathan. *Rationality and Intelligence.* Cambridge University Press, 1985.

Beardsley, Monroe. *Thinking Straight.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1975.

Bloom, Benjamin S., Max D. Engelhart, Edward J. Furst, Walker H. Hill, and David R. Krathwohl (eds.). *Taxonomy of Educational Objectives*, vol. 1: *Cognitive Domain.* New York: McKay, 1956.

Brown, Harold I. *Rationality.* New York: Routledge, 1988.

Brown, John Seely, Allan Collins, and Paul Duguid. "Situated Cognition and the Culture of Learning." *Educational Researcher*, January–February 1989, pp. 32–42.

Bruner, J. S. *Processes of Cognitive Growth.* Worcester, Mass.: Clark University with Barre, 1968.

Bruner, J. S., and K. Connolly (eds.). *The Growth of Competence.* London: Academic Press, 1974.

Buchler, Justus. *Towards a General Theory of Human Judgment.* New York: Columbia University Press, 1951.

Buchler, Justus (ed.). *The Philosophy of Peirce: Selected Writings.* New York: Harcourt Brace, 1940.

Carey, Susan. "Semantic Development: The State of the Art." In Eric Wanner and Lila R. Gleitman (eds.), *Language Acquisition: The State of the Art.* Cambridge University Press, 1982, pp. 347–89.

Crawshay-Williams, Rupert. *Methods and Criteria of Reasoning.* London: Routledge and Kegan Paul, 1957.

Dewey, John. *The Child and the Curriculum.* Chicago: University of Chicago Press, 1902.

Democracy and Education (1916). New York: Macmillan, 1944.

Experience and Education (1938). New York: Collier, 1963.

Logic: The Theory of Inquiry. New York: Holt, 1938.

Dickie, George. *Evaluating Art.* Philadelphia: Temple University Press, 1988.

Dreeben, Robert. "Closing the Divide." *American Educator* 11:4 (Winter 1987), 28–35.

Emmet, Dorothy. *Rules, Roles and Relations.* Boston: Beacon, 1975.

Faust, David. *The Limits of Scientific Reasoning*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
Fischer, W. R. "Toward a Logic of Good Reasons." *Quarterly Journal of Speech*, 1978, p. 376.
Fisher, Alec (ed.). *Critical Thinking*. Norwich: University of East Anglia, 1988.
Freese, Hans-Ludwig. *Kinder sind Philosophen*. Berlin: Quadriga, 1989.
Gadamer, Hans-Georg. "Hermeneutics as Practical Philosophy," *Reason in the Age of Science*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1983, pp. 91–115.
Philosophical Apprenticeships. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1985.
Geach, P. T. "Comparatives." *Philosophia* 13:3–4 (October 1983), 235–46.
Geach, P. T., and M. Black (eds.). *Translations from the Philosophical Writings of Gottlob Frege*. Oxford: Blackwell Publisher, 1966.
Gewirth, Alan. "The Rationality of Reasonableness." *Synthèse* 57 (1983), 225–47.
Hamlyn, D. W. "Epistemology and Conceptual Development." In T. Mischel (ed.), *Cognitive Development and Epistemology*. London: Academic Press, 1971.
Experience and the Growth of Understanding. London: Routledge and Kegan Paul, 1978.
Hirst, Paul H. (ed.). *Knowledge and the Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul, 1974.
Husserl, Edmund. *Experience and Judgment: Investigations in a Genealogy of Logic*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press, 1973.
Inhelder, Barbel, and Jean Piaget. *The Early Growth of Logic in the Child*. New York: Norton, 1964.
Kapp, Ernst. *Greek Foundations of Traditional Logic*. New York: AMS Press, 1967.
Kuhn, Thomas S. *The Essential Tension*. Chicago: University of Chicago Press, 1977.
La Charité, Raymond C. *The Concept of Judgment in Montaigne*. The Hague: Martinus Nijhoff, 1968.
Lewis, C. I. *An Analysis of Knowledge and Valuation*. La Salle, Ill.: Open Court, 1971.
Link, Frances R. (ed.). *Essays on the Intellect*. Alexandria, Va.: ASCD, 1985.
Linn, M. C. "Theoretical and Practical Significance of Formal Reasoning." *Journal of Research in Science Teaching* 19 (1982), 727–42.
Lipman, Matthew. "Critical Thinking: What Can It Be?" *Educational Leadership*, April 1988, pp. 38–43.
"Philosophy for Children." *Metaphilosophy* 7:1 (1976).
Philosophy Goes to School. Philadelphia: Temple University Press, 1988.
Lipman, Matthew, and Ann Margaret Sharp. *Growing Up with Philosophy*. Philadelphia: Temple University Press, 1978.
Lipman, Matthew, Ann Margaret Sharp, and Frederick S. Oscanyan. *Philosophy in the Classroom*. 2d ed. Philadelphia: Temple University Press, 1980.
Lloyd, G. E. R. *Polarity and Analogy: Two Types of Argumentation in Early Greek Thought*. Cambridge University Press, 1971.
Lyotard, Jean-François. *The Post-Modern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
McPeck, John E. *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martin's, 1981.
Margolis, Howard. *Patterns, Thinking and Cognition: A Theory of Judgment*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
Margolis, Joseph, Peter T. Manicas, Rom Harré, and Paul F. Secord. *Psychology: Designing the Discipline*. New York: Blackwell Publisher, 1987.
Mead, G. H. *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
Montaigne, Michel de. *Essays*. New York: Grolier, n.d.
Nickerson, Raymond S., David N. Perkins, and Edward E. Smith. *The Teaching of Thinking*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1985.
Nisbet, Richard E., et al. "Teaching Reasoning." *Science*, October 30, 1987, pp. 625–31.

Peel, E. A. *The Nature of Adolescent Judgment*. New York: Wiley Interscience, 1971.
Peirce, Charles Sanders. *Collected Papers*, edited by Charles Hartshorne and Paul Weiss. 8 vols. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press, 1965–6.
"Some Consequences of Four Incapacities." In Justus Buchler (ed.), *Philosophical Writings of Peirce*. New York: Dover, 1955, pp. 228–50.
Perkins, David N. *The Mind's Best Work*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1981.
Perkins, David N., and Gavriel Salomon. "Are Cognitive Skills Context-Bound?" *Educational Researcher*, January–February 1989, pp. 16–25.
Peters, R. S. (ed.). *The Concept of Education*. London: Routledge and Kegan Paul, 1967.
Piaget, Jean. *Judgment and Reasoning in the Child*. London: Routledge, 1924.
Logic and Psychology. New York: Basic, 1957.
Pines, A. Leon. "Toward a Taxonomy of Conceptual Relations and the Implications for the Evaluation of Cognitive Structures." In Leo H. T. West and A. Leon Pines (eds.), *Cognitive Structure and Conceptual Change*. New York: Academic Press, 1985, pp. 101–29.
Prawat, Richard S. "Promoting Access to Knowledge, Strategy and Disposition in Students: A Research Synthesis." *Review of Educational Research* 59:1 (Spring 1989), 1–41.
Raup, R. Bruce, G. E. Axtelle, Kenneth D. Benne, and B. Othanel Smith. *The Improvement of Practical Intelligence*. New York: Harper and Row, 1950.
Raz, Joseph. *Practical Reasoning*. New York: Oxford University Press, 1978.
Resnick, Lauren B., and Leopold E. Klopfer. *Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research*. Alexandria, Va.: ASCD, 1989.
Rice, Eugene F., Jr. *The Renaissance Idea of Wisdom*. Westport, Conn.: Greenwood, 1958.
Russell, James. *The Acquisition of Knowledge*. New York: St. Martin's, 1978.
Ryle, Gilbert. *Collected Papers*. 2 vols. New York: Barnes and Noble, 1971.
Scheffler, Israel. *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*. Chicago: Scott, Foresman, 1965.
Smith, Barbara Herrnstein. *Contingencies of Value: Alternative Perspectives for Critical Theory*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1988.
Smith, Barry (ed.). *Practical Knowledge: Outlines of a Theory of Traditions and Skills*. London: Croom Helm, 1988.
Sokolowski, Robert. "Making Distinctions." *Journal of Metaphysics* 32:4 (June 1979), 639–76.
Sommers, Fred. "Predicability." In Max Black (ed.), *Philosophy in America*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1965, pp. 262–81.
Vygotskii, Lev. *Thought and Language*, edited and translated by Eugenia Hanfman and Gertrude Vakar. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1962.
Walsh, Debbie, and Richard Paul. *The Goal of Critical Thinking: From Educational Ideal to Educational Reality*. American Federation of Teachers, n.d.
Wittgenstein, Ludwig. *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell Publisher, 1953.
Remarks on the Foundations of Mathematics, edited by C. H. von Wright, R. Rees, and G. E. Anscombe. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1983.
Wright, Ian, and Carol La Bar. *Critical Thinking and Social Studies*. Canada: Grolier, 1987.

الفهرس

يطرح هذا الكتاب ولأول مرة مشكلة قد تكون الأخطر بين المشكلات التي تواجهها المدرسة الحديثة بكل درجاتها وهي (تربية الفكر) فما الفكر؟

علامة تفرض الحضارة الحديثة علينا طرح هذه المشكلة.

ما علاقة تربية الفكر بمجالات التربية المدرسية الأخرى، كالتربية العاطفية والخلفية الأخلاقية، أو التربية الاجتماعية والسياسية أو تربية الخيال...؟

ليس الفكر العقل، وليس غيره، بينهما قرابة يلازم الفكر أنواع التربية الأخرى كلها بوصفه بعدها التصوري أو المفهومي، أو الرؤيوي إذا شئت. وهو بعد يمكننا من اكتشاف المعقولية في كافة مجالات التربية. فليست التربية السياسية مثلاً، شرح الايديولوجيا التي يعتمدها المجتمع وحسب، بل جعل التلميذ يكوّن عقله الاقتصادي بدراسة الأحداث السياسية - الاجتماعية أثناء وقوعها أو بعد وقوعها بزمن ما، كما يدرس الأيديولوجيا التي تؤطر هذه الأحداث وتسوغها. هذا بشكل عام ولكن على المربي ألا ينسى المرحلة التاريخية التي يجتازها وحضارتها، حضارة الثورة العلمية - التقنية التي هي بالدرجة الأولى ثورة عقلية - فكرية تتطلب من الذي يتأمل فيها أو يدرسها أن يضع جانباً بالدرجة الأولى التربية العاطفية والخيالية ليعتمد في التفكير على عقله.

وهذا الكتاب هو من بواكير التأليف التربوي التي توفر للمدرس والمربي مدخلاً مقبولاً لتربية الفكر.

طُبع في مطابع وزارة الثقافة

دمشق ١٩٩٨

سعر النسخة داخل القطر ٣٠٠ ل.س

في الأقطار العربية ما يعادل ٦٠٠ ل.س